

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNIVERSITÄT LEIPZIG

RAQUEL GARCIA D'AVILA MENEZES

DISKURSANALYSE DEUTSCHSPRACHIGER RAPTEXTE ZUR ERSTELLUNG
EINES GENDERSENSIBLEN DAF-UNTERRICHTS IM BRASILIANISCHEN
KONTEXT / Análise discursiva de letras de rap em língua alemã para a concepção de
um ensino de ALE sensível ao gênero em contexto brasileiro

CURITIBA
2020

RAQUEL GARCIA D'AVILA MENEZES

DISKURSANALYSE DEUTSCHSPRACHIGER RAPTEXTE ZUR ERSTELLUNG
EINES GENDERSENSIBLEN DAF-UNTERRICHTS IM BRASILIANISCHEN
KONTEXT / Análise discursiva de letras de rap em língua alemã para a concepção de
um ensino de ALE sensível ao gênero em contexto brasileiro

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em Letras junto à área
de concentração em Estudos Linguísticos do
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Paraná e da Universidade
de Leipzig

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ruth Bohunovsky

Coorientadora: Dr^ª. Carmen Schier

CURITIBA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Menezes, Raquel Garcia D'Avila

Diskursanalyse deutschsprachiger raptexte zur erstellung eines
gendersensiblen daf-unterrichts im brasilianischen kontext. / Raquel Garcia
D' Avila Menezes. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná; Universidade de Leipzig.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Ruth Bohunovsky

Coorientadora : Prof^a. Dr^a. Carmen Schier

1. Língua alemã – Estudo e ensino – Falantes de português.
2. Mulheres na música. 3. Mulheres – Relações de gênero. 4. Hip hop
(Cultura popular). 5. Rap (Música). I. Bohunovsky, Ruth, 1972 -. II.
Schier, Carmen, 1960 -. III. Título.

CDD – 438



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº958

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia dezessete de dezembro de dois mil e dezenove às 10:00 horas, na sala 1013, R. General Carneiro, nº 460 - Ed. D Pedro I, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda RAQUEL GARCIA D'AVILA MENEZES, intitulada: **DISKURSANALYSE DEUTSCHSPRACHIGER RAPTEXTE ZUR ERSTELLUNG EINES GENDERSENSIBLEN DAUF-UNTERRICHTS IM BRASILIANISCHEN KONTEXT** / Análise discursiva de letras de rap em língua alemã para a concepção de um ensino de ALÉ sensível ao gênero em contexto brasileiro, sob orientação da Profa. Dra. RUTH BOHUNOVSKY. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: RUTH BOHUNOVSKY (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), THIAGO VITI MARIANO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MERGENFEL ANDROMERGENA VAZ FERREIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RUTH BOHUNOVSKY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 17 de Dezembro de 2019.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

MERGENFEL ANDROMERGENA VAZ FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de RAQUEL GARCIA D'AVILA MENEZES intitulada: DISKURSANALYSE DEUTSCHSPRACHIGER RAPTEXTE ZUR ERSTELLUNG EINES GENDERSENSIBLEN DAF-UNTERRICHTS IM BRASILIANISCHEN KONTEXT / Análise discursiva de letras do rap em língua alemã para a concepção de um ensino de ALE sensível ao gênero em contexto brasileiro, sob orientação da Profa. Dra. RUTH BOHUNOVSKY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Dezembro de 2019.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

MERGENFEL ANDROMERGENA VAZ FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

DANKSAGUNG

Ein großer Dank an Prof. Dr. Paulo Soethe, der mein Interesse an dem bilateralen Master bereits 2013 geweckt hat, als ich eine Stipendiatin des Austauschurses *Deutsch für eine Schule im Wandel* war.

Ich danke meinen Betreuerinnen Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ruth Bohunovsky und Dr.ⁱⁿ Carmen Schier für die Unterstützung bei der Entwicklung meiner Forschungsarbeit anhand von interessanten und notwendigen Hinweisen.

Ich bedanke mich auch bei Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Mergenfel Ferreira und Prof. Dr. Thiago Mariano für die Teilnahme an der Qualifikation und an der Verteidigung meiner Masterarbeit.

Einen herzlichen Dank an Kathrin Lehen, die bei der Korrektur dieser Arbeit eine wesentliche Rolle gespielt hat und an Dr.ⁱⁿ Hanna Knapp, deren Seminar mir den roten Faden einer gelungenen wissenschaftlichen Arbeit gezeigt hat.

Zu guter Letzt einen herzlichen Dank an meine liebevolle Familie Lenira D'Avila, Holbein Menezes und Vinicius Menezes sowie, meine FreundInnen Vitor Verzeletti und Taciane Murrel.

Que pra ser um MC não é só portar o microfone / Usar uns pano muito louco e ter um
belo codinome / É pra mina, é pra homem, é pra quem, pra quem quiser / Seja lá você
quem for, seja como estiver / Hip Hop é uma cor, um amor, uma fé

- Rael, “O Hip Hop é foda – Parte 2” -

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo uma análise acerca da representação da mulher em letras de rap feministas e como essas poderiam ser didatizadas para o contexto brasileiro de ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE). Entre as letras de rap escolhidas para a análise – “Die Gretchenfrage” da rapper austríaca Yasmo, “Die Freundin von” da rapper alemã Sookee, “Sand in die Augen” do rapper alemão Danger Dan e “Gelernt” da banda Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi – há algumas cantadas a partir de uma perspectiva masculina. Após uma discussão teórica sobre as particularidades do gênero textual rap e dos questionamentos atuais sobre a inserção desse gênero em livros didáticos e em sala de aula, apresenta-se uma análise das quatro letras de rap que compõem o corpus. Essa análise leva em consideração discursos feministas da atualidade e baseia-se no método de análise discursiva de textos em língua alemã proposto por Claus Altmayer (2007), assim como no conceito de Letramento Crítico. Baseado na análise realizada, o trabalho mostra que as mulheres são retratadas em situação de vulnerabilidade e ao mesmo tempo também de empoderamento. O presente trabalho almeja responder às seguintes perguntas de pesquisa: Que relevância didática possuem letras de raps feministas para o ensino de ALE em contexto brasileiro? Quais padrões de interpretação da imagem das mulheres podem ser reconstruídos em letras de rap feministas? De que forma as letras de rap feministas podem ser usadas para tematizar a igualdade de gênero em sala de aula de ALE? Por fim, propõe-se alguns exercícios para a inserção das letras de rap analisadas no presente trabalho no ensino de ALE em contexto brasileiro.

Palavras-chave: Alemão como Língua Estrangeira. Estudos culturais. Padrão de interpretação cultural. Estudos de gênero. Imagem da mulher. Hip-hop. Rap.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the representation of women in feminist rap lyrics and how these could be taught in the Brazilian context of teaching German as a Foreign Language (GFL). Among the rap lyrics chosen for analysis – „Die Gretchenfrage“ from Austrian Rapper Yasmo, „Die Freundin von“ from German Rapper Sookee, „Sand in die Augen“ from German Rapper Danger Dan and „Gelernt“ from the diverse band Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi – there are some sung from a male perspective. After a theoretical discussion about the particularities of the rap as a textual genre and the current questions about the insertion of this genre in textbooks and in the classroom, an analysis of the four rap lyrics that make up the corpus is presented. This analysis considers feminist discourses today and is based on the method of discursive analysis of texts in German language proposed by Claus Altmayer (2007), as well as on the concept of Critical Literacy. Based on the analysis performed, the present work shows that women are portrayed in a situation of vulnerability and empowerment at the same time. This work aims to answer the following research questions: What didactic relevance do feminist rap lyrics have for teaching GFL in the Brazilian context? What patterns of women's image interpretation can be reconstructed in feminist rap lyrics? How can feminist rap lyrics be used to address gender equality in the GFL classroom? Finally, some exercises for the insertion of rap lyrics analyzed in the present work in the teaching of GFL in a Brazilian context are proposed.

Keywords: German as a foreign language. Cultural studies. Cultural interpretation pattern. Gender studies. Perception of women. Hip-hop. Rap.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, wie Frauen in feministischen Raptexten vertreten sind und wie diese Texte für den brasilianischen Kontext des Unterrichts von Deutsch als Fremdsprache (DaF) verwendet werden können. Unter den für die Analyse ausgewählten Raptexten „Die Gretchenfrage“ der österreichischen Rapperin Yasmo, „Die Freundin von“ der deutschen Rapperin Sookee, „Sand in die Augen“ des deutschen Rapper Danger Dan und „Gelernt“ der Band Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi gibt es einige, die aus einer männlichen Sicht gesungen sind. Nach einer theoretischen Diskussion über die Besonderheiten des Rap als Textsorte und die aktuellen Fragen zur Einfügung dieser Textsorte in Lehrwerken und im Klassenzimmer folgt eine Analyse der vier Raptexte, aus denen das Korpus dieser Masterarbeit besteht. Diese Analyse berücksichtigt die heutigen feministischen Debatten und basiert auf dem von Claus Altmayer (2007) vorgeschlagenen Verfahren der diskursiven Analyse von Texten in deutscher Sprache sowie auf dem Konzept des „Letramento Crítico“. Basierend auf der durchgeführten Analyse zeigt die Arbeit, dass Frauen oft als verletztlich und gleichzeitig machtvoll dargestellt werden. Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten: Welchen didaktischen Mehrwert haben feministische deutschsprachige Raptexte für den DaF-Unterricht im brasilianischen Raum? Welche Deutungsmuster zum Frauenbild lassen sich in feministischen deutschsprachigen Raptexten rekonstruieren? Inwiefern können feministische Raptexte dazu beitragen, die Debatte über Geschlechtergleichstellung im DaF-Unterricht zu thematisieren? Anschließend werden einige Möglichkeiten zum Einsatz von Raptexten vorgeschlagen, die in der vorliegenden Arbeit zum DaF-Unterricht im brasilianischen Kontext analysiert wurden.

Stichwörter: Deutsch als Fremdsprache. Kulturstudien. Kulturelles Deutungsmuster. Genderforschung. Frauenbild. Hip-Hop. Rap.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	8
2. KULTURELLE FACETTEN DES HIP-HOP	14
2.1. Die Hip-Hop Kultur	14
2.1.1. Die Entstehung des Rap in den USA	15
2.1.2. Die Rap-Szene in Deutschland	17
2.1.3. Die Rap-Szene in Brasilien	19
2.2. Der Musikstil Rap im Fremdsprachenunterricht	22
2.2.1. Der Rap als Textsorte im Lernkontext	22
2.2.2. Vor- und Nachteile von Raptexten im DaF-Unterricht	24
2.2.3. Beispiele von Raptexten in einigen DaF-Lehrwerken	26
3. GENDERFORSCHUNG BEZÜGLICH DER DEUTSCHEN SPRACHE	29
3.1. Themenbereiche der linguistischen Genderforschung	29
3.2. Geschlechterkonstruktionen in DaF-Lehrwerken	30
3.3. Geschlechterkonstruktionen in deutschsprachigen Raptexten	34
4. DISKURSANALYSE IN ANLEHNUNG AN DAS KONZEPT DES „LETRAMENTO CRÍTICO“	38
4.1. Linguistische Forschungsfelder der Diskursanalyse	38
4.1.1. Diskursanalyse in der Genderforschung	40
4.1.2. Diskursanalyse im DaF-Kontext	42
4.2. Das „Letramento Crítico“ im brasilianischen DaF-Kontext	45
5. METHODISCHES VORGEHEN	51
5.1. Auswahlkriterien der Korpusbildung	51
5.2. Kategoriengeleitete Mikro- und Makroanalysen	52
5.2.1. Kategorien für die Mikroanalyse	53
5.2.2. Kategorien für die Makroanalyse	54
5.3. Kriterien zur Erstellung von Aufgaben	56
6. DISKURSANALYSE AUSGEWÄHLTER RAPTEXTE	59
6.1. Die Gretchenfrage (Yasmo)	59
6.1.1. Mikroanalyse	59
6.1.2. Makroanalyse	61
6.2. Die Freundin von (Sooke)	62
6.2.1. Mikroanalyse	62
6.2.2. Makroanalyse	65
6.3. Sand in die Augen (Danger Dan)	66
6.3.1. Mikroanalyse	66
6.3.2. Makroanalyse	68
6.4. Gelernt (Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi)	70
6.4.1. Mikroanalyse	70
6.4.2. Makroanalyse	72
7. DIDAKTISCHE IMPULSE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT	75
8. FAZIT UND AUSBLICKE	82
LITERATURVERZEICHNIS	87
ANHANG	91

1. EINLEITUNG

Relevanz des Themas

Im brasilianischen Kontext gibt es immer weniger Raum für kritisches Denken. Die brasilianische Regierung hat bspw. 2017 ein neues Gesetz für das Bildungswesen (Lei de Diretrizes e Base da Educação)¹ erlassen, in dem Studienfächer wie Soziologie und Philosophie in der Sekundarbildung nicht mehr verpflichtend sind. Eine ähnliche Situation gab es z.B. auch 2015 in Japan, wo die Abschaffung geisteswissenschaftlicher Studiengänge zu einer akademischen Krise geführt hat, mit mindestens 1.300 Arbeitsplätzen weniger für DozentInnen der Hochschulbildung.² Um diese Krise zu bewältigen, hat die japanische Regierung bereits angefangen, wieder in Initiativen im Bildungsbereich zu investieren. 2018 hat der brasilianische Abgeordnete Thiago Turetti vorgeschlagen, dass geisteswissenschaftliche Kurse im akademischen Bereich abgeschafft werden sollen.³ Die Angriffe auf das Bildungssystem gingen auch 2019 mit dem Projekt „Schule ohne Partei“ (siehe Kapitel 2.2.1.) weiter. Es gibt also Bedarf, kritisches Denken an Universitäten und Schulen anzuregen.

Wie die ständigen Angriffe auf das brasilianische Bildungssystem stattgefunden haben, wurden auch viele Minderheiten – v.a. sexueller Orientierungen und sozialer Schichten – Opfer von Angriffen. In den letzten Jahren hat man in Brasilien vermehrt Daten zu Homophobie, Rassismus und Femizid erhoben. In Bezug auf die Bewegungen gegen Gewalt gegenüber Frauen haben u.a. die internationale Bewegung #metoo⁴ und der Tod von Marielle Franco⁵ als Anreiz gedient, die Situation von Frauen im brasilianischen Kontext zu diskutieren. Weltweit sammeln verschiedene Institutionen Daten, um die Debatte über die Geschlechtergleichstellung zu fördern,⁶ und auch in Brasilien wurde diese Debatte in den letzten Jahren stark angeheizt.

In einem Bericht vom brasilianischen Forum für öffentliche Sicherheit gibt die Mehrheit der befragten Frauen an, in den letzten zwölf Monaten irgendeine Form von

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm (31.05.2018).

² <https://japaonline.com.br/blog/2019/05/01/crise-institucional-com-extincao-de-cursos-de-humanas-faz-governo-recuar/> (11.09.2019).

³ <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/proposta-quer-extinguircursos-de-humanas-nas-universidades-publicas-9nzo36tfyqtn2tf81ds1d6oco> (31.05.2018).

⁴ <https://metoomvmt.org> (01.12.2019).

⁵ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghtml> (01.12.2019).

⁶ http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf (29.06.2019).

Gewalt erlitten zu haben.⁷ Auch in einer Umfrage des Locomotiva Instituts zeigt sich der Trend: 97% der Brazilianerinnen geben an, in öffentlichen Verkehrsmitteln schon einmal Opfer sexuellen Missbrauchs geworden zu sein.⁸ Es besteht daher die Notwendigkeit, die Geschlechterdiskussion in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten zu fördern, und der Bereich des Fremdsprachenunterrichts bildet da keine Ausnahme. Durch Sprache zu kommunizieren, egal ob in der Muttersprache oder in einer Fremdsprache, ist eine Handlungsmöglichkeit. Nach Fiorin (2007):

Wenn ein Sprecher in seinem Diskurs Elemente der dominanten diskursiven Formation reproduziert, trägt dies in gewisser Weise zur Stärkung der Herrschaftsstrukturen bei. Mit anderen diskursiven Formationen hilft es, soziale Strukturen in Schach zu halten [...]. Ohne vorzutäuschen, dass der Diskurs die Welt verändern kann, kann man sagen, dass die Sprache ein Instrument der Veränderung oder Erhaltung sein kann.⁹ (FIORIN, 2007:75)

Rajagopalan (2003) stellt in Anlehnung an die Aussage von Fiorin fest, dass „diejenigen, die sich zwischen verschiedenen Sprachen bewegen, ihre eigene Identität neu definieren. Anders ausgedrückt: Wer eine neue Sprache lernt, definiert sich als neue Person“.¹⁰ Wenn Menschen mit einem anderen Wissensuniversum konfrontiert werden, können sie eigene Werte und Verhaltensweisen überdenken und so ihre eigene Identität und Realität reflektieren. Viele WissenschaftlicherInnen (siehe Kapitel 3.2.) sind zusätzlich noch der Meinung, dass Menschen in der Fremdsprache leichter neue Strukturen akzeptieren als in der Muttersprache. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die aktuellen Debatten über die Geschlechtergleichstellung auch im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, damit das kritische Denken gefördert wird. Es gibt vielfältige Textsorten, mit denen Fremdsprachenlehrende sich auseinandersetzen können, um einen Fremdsprachenunterricht auf kritische Weise zu planen bzw. zu gestalten, darunter auch der Rap.

⁷ <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf> (22.08.2019).

⁸ https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/06/18/97percent-das-mulheres-dizem-ja-ter-sido-vitima-de-assedio-no-transporte-publico-e-privado-no-brasil-diz-pesquisa.ghml?utm_source=meio&utm_medium=email (28.06.2019).

⁹ “Quando um enunciador reproduz em seu discurso elementos da formação discursiva dominante, de certa forma, contribui para reforçar as estruturas de dominação. Se se vale de outras formações discursivas, ajuda a colocar em xeque as estruturas sociais [...]. Sem pretender que o discurso possa transformar o mundo, pode-se dizer que a linguagem pode ser instrumento de mudança ou conservação”.

¹⁰ “quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”.

Raptexte werden als wichtige und relevante Textsorte für die Diskussion politischer Themen im brasilianischen Kontext anerkannt. So hat 2018 z.B. Unicamp, eine der renommierten Universitäten Brasiliens, zum ersten Mal neben anerkannten portugiesischsprachigen Dichtern wie Luís de Camões ein musikalisches Werk als Pflichtlektüre für ihre Aufnahmeprüfung verkündet. Das von Unicamp ausgewählte Werk *Sobrevivendo no inferno* („Überleben in der Hölle“) der Rapgruppe Racionais MC's gilt seit 1997 als Meilenstein in der brasilianischen Rap-Szene.¹¹ Da Kunst ein wichtiges und probates Mittel zur Bestätigung der Identität in der modernen Gesellschaft ist, erweist sich der Rap als eine der möglichen künstlerischen Erscheinungsformen für den DaF-Unterricht als noch interessanter. Jedoch werden Raptexte oft als sexistisch bzw. frauenfeindlich bezeichnet, sodass der Einsatz dieser Textsorte im Fremdsprachenunterricht skeptisch gesehen wird.

Dennoch zeigt sich durch die immer weiter steigende aktive Teilnahme von Frauen an der Hip-Hop Kultur zu, dass sich die Texte inhaltlich zunehmend verändern. Leider sind authentische Raptexte nach wie vor kaum in DaF-Lehrwerken vertreten, wie in Kapitel 2.3.3. weiter dargestellt wird. Es besteht daher sowohl vonseiten der Lehrkräfte als auch vonseiten der Lernenden ein Interesse an der Arbeit mit authentischen Textsorten, v.a. mit Raptexten, die sich auf gesellschaftspolitische Themen konzentrieren und nicht nur dazu dienen, die Grammatik auf spielerische Weise zu gestalten. Die Arbeit mit Raptexten ermöglicht also der Lehrkraft, den Lehrplan zu ergänzen und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Fragen zu reflektieren, die für ihren kulturellen Hintergrund in der Fremdsprache und infolgedessen in der Muttersprache relevant sind.

Forschungsfragen und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Konstruktion von Frauenbildern in deutschsprachigen Raptexten. Da sich das Thema als sehr komplex herausgestellt hat, ist es erforderlich, die Forschungsfragen und den Forschungsgegenstand einzugrenzen. Es werden deswegen auf folgende Fragestellungen eingegangen:

¹¹ <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/disco-dos-racionais-mcs-entra-na-lista-do-vestibular-da-unicamp-22709241> (24.05.2018).

- ✓ Welchen didaktischen Mehrwert haben feministische deutschsprachige Raptexte für den DaF-Unterricht im brasilianischen Raum?
- ✓ Welche Deutungsmuster zum Frauenbild lassen sich in feministischen deutschsprachigen Raptexten rekonstruieren?
- ✓ Inwiefern können feministische deutschsprachige Raptexte dazu beitragen, die Debatte über Geschlechtergleichstellung im DaF-Unterricht zu thematisieren?

Um diesen Fragen genauer nachzugehen, folgt eine kritische Auseinandersetzung mit vier deutschsprachigen Raptexten. Durch die Diskursanalyse hat die Arbeit den Anspruch, die folgenden Ziele zu verfolgen:

- ✓ Die Thematik der Geschlechtergleichstellung im DaF-Kontext zu thematisieren;
- ✓ Den brasilianischen DaF-Unterricht für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema zu sensibilisieren;
- ✓ Beispielhafte Aufgaben für die Arbeit mit der Textsorte Rap vorzuschlagen.

Aufbau der Arbeit

Das Kapitel 2 befasst sich mit wichtigen Aspekten der Hip-Hop Kultur. Der Rap ist nur eines der vielfältigen Elemente des Hip-Hop, eine Bewegung, die u.a. das Graffiti und den Break umfasst. Zunächst wird kurz dargestellt, wie diese kulturelle Bewegung in den USA entstanden ist und stark von Migranten aus Afrika beeinflusst wurde. Bereits seit den 70er Jahren wollte die Hip-Hop Kultur ausgegrenzte Jugendliche mittels Kunst ansprechen. Seitdem ist der Rap durch ein Land nach dem anderen gewandert und viele weitere begeisterte HörerInnen weltweit erreicht. Daher ist es wichtig, einige länderspezifische Eigenheiten des Rap vorzustellen, damit die Kontexte Deutschlands und Brasiliens deutlich gemacht werden.

Während der Musikstil Rap im deutschsprachigen Raum sich eher homogen entwickelt hat, gab es in Brasilien, wo gleichzeitig der Musikstil Funk entstanden ist, ein anderes Phänomen. In Kapitel 2 werden anschließend noch einige Vor- und Nachteile des Rap in Verbindung mit dem DaF-Unterricht aufgezählt. In der vorliegenden Arbeit vertrete ich die Ansicht, dass der Rap auch als Textsorte zu verstehen ist und deshalb für den Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf den brasilianischen Lernkontext

didaktisiert und eingesetzt werden kann. Damit didaktische Impulse konzipiert werden können, gibt dieses zweite Kapitel noch einen Überblick über die bereits verfügbaren Aufgaben bzw. Übungen in aktuellen DaF-Lehrwerken.

In Kapitel 3 werden die größten Forschungsfelder der linguistischen Genderforschung im Bereich der deutschen Sprache vorgestellt und diskutiert. Übrigens wird, wie von Feministinnen immer wieder gefordert, in der vorliegenden Arbeit auf gendergerechte Sprache geachtet und die beiden Geschlechter aller Substantive durch die Doppelnennung (wie z.B. durch das Binen-I in AutorInnen) ersetzt. Danach werden einige Betrachtungen zur Geschlechterkonstruktion in DaF-Lehrwerken und in Raptexten im Lichte der Diskussion der linguistischen Genderforschung vorgestellt. Die Arbeit nimmt die soziokulturelle Perspektive an, indem die Selbstidentifizierung mit Geschlechtern eine persönliche Entscheidung darstellt. In DaF-Lehrwerken existiert immer noch eine dichotomische Darstellung von Figuren und Rollenzuschreibungen. Eine ähnliche Situation tritt in Raptexten auf, in denen Frauen oft als Objekt männlicher Begierden beschrieben werden. RapperInnen wehren sich teilweise dagegen und versuchen, bspw. durch die Verwendung und Umdeutung des frauenfeindlichen Schimpfwortes *bitch*, feministische Diskursstrategien zu stärken.

Das Kapitel 4 bringt das Konzept des Letramento Crítico im Vergleich zu den diskursanalytischen Verfahren der Genderforschung und des DaF-Kontextes auf. In der Linguistik gibt es drei Arten der Theoriebildung, die sich dem Diskurs widmen, wobei in der vorliegenden Arbeit nur eine aller drei Theoriebildungen im Fokus steht, nämlich die Diskursanalyse. Ein Vergleich zwischen Letramento Crítico und der Diskursanalyse zeigt den Bedarf, ein methodisches Vorgehen speziell für den brasilianischen Raum zu entwickeln, das im DaF-Unterricht umgesetzt werden kann. Zum Begriff Letramento Crítico (*critical literacies* auf Englisch) gibt es im deutschen Sprachgebrauch keine geläufige Entsprechung, weshalb ich entschieden habe, den portugiesischen Originalbegriff zu verwenden. Eines der Ziele des Letramento Crítico ist, politische und alltägliche Themen zu thematisieren und zu problematisieren, damit brasilianische Lernende befähigt werden, an unterschiedlichen Diskursen teilzunehmen.

Das methodische Vorgehen der qualitativen Verfahren wird in Kapitel 5 beschrieben. Nach einer ausführlichen Darstellung der Konzepte Rap, Genderforschung und Letramento Crítico werden einige Kategorien für die Diskursanalyse ausgewählter Raptexte in Kapitel 6 vorgestellt. Die Diskursanalyse erfolgt in einem zweistufigen

System (Mikro- und Makroanalyse) nach Claus Altmayers diskursanalytischen Verfahren und wird von eigenen Kategorien zur Analyse von Raptexten im Lichte des *Letramento Crítico* ergänzt. In Kapitel 5 werden auch die Kriterien für die Auswahl der Raptexte *Die Gretchenfrage*, *Die Freundin von*, *Sand in die Augen* und *Gelernt* vorgestellt, die die aktuellen Debatten um Geschlechtergleichstellung deutlich thematisieren. Anschließend werden in Kapitel 5 noch einige Makrostrategien von Kumaravadivelus Postmethod-Pädagogik für die Konzeption beispielhafter Aufgaben vorgestellt.

Im Anschluss an die Analyse werden in Kapitel 7 einige Impulse zur Einbeziehung von den in Kapitel 6 analysierten Raptexten im brasilianischen DaF-Kontext gegeben. Eine didaktische Sequenz ist zwar kein Bestandteil der vorliegenden Masterarbeit, dennoch werden aber vier beispielhafte Aufgaben für die jeweiligen Raptexte anhand der Kriterien des *Letramento Crítico* erarbeitet. Die Aufgaben sollen als Anreiz für den brasilianischen DaF-Unterricht dienen und sollen selbstverständlich an die Wünsche der Lehrkraft angepasst werden. Zuletzt werden in Kapitel 8 einige Ausblicke der vorliegenden Arbeit erwähnt, denn die Arbeit hat auch Grenzen, wie z.B. die Berücksichtigung parasprachlicher Aspekte von Raptexten.

2. KULTURELLE FACETTEN DES HIP-HOP

2.1. Die Hip-Hop Kultur

Der Rap ist eine der drei Hauptsäulen der sogenannten Hip-Hop Kultur. Diese Kultur umfasst erstens die Musik durch Rap, zweitens den Tanz durch Break und drittens die Kunst durch Graffiti bzw. Wandschmierereien. Der Begriff *Hip-Hop* ist eing mit dem Break verwandt, da das Wort *Hip* im Original Hüfte heißt und *Hop* sowohl springen als auch tanzen bedeutet. Die SängerInnen dieses Musikstils werden oft MC (*Master of Ceremony*) oder RapperInnen genannt, wobei in Brasilien ein MC auch den Musikstil Funk singt (siehe dazu auch Kapitel 2.1.3.). Heutzutage wird der Rap meistens von Musikinstrumenten begleitet; in den Anfangszeiten des Musikgenre wurde der Rap oft vom Beatboxing begleitet, indem RapperInnen Perkussionsrhythmen mit dem Mund imitiert haben.

In den 1970er Jahren entstand inmitten der afro-kolumbianischen und hispanischen Gemeinschaften in den USA eine urbane Kultur, die auf den interkulturellen Verschmelzungen, die sich aus dem Kontakt zwischen der in Schwarzafrika, Lateinamerika und der Karibik verwurzelten Traditionen ergaben sowie der neuen kulturellen Informationen, die in der Umgebung der postindustriellen Stadt registriert worden sind, beruhte.¹² (ALVES, 2008:62)

Alle drei oben genannten Hauptsäulen kommen z.B. in einer Werbung der Streamingplattform *Netflix*¹³ zusammen vor, jedoch sind andere Merkmale der Hip-Hop Kultur wie z.B. die lebendigen Farben der Kleider und die Frisuren der SchauspielerInnen auch zu sehen. Die Bedeutung von Kleiderstil und Frisuren wird zwar als Bestandteil der Identität des Hip-Hop verstanden, diese Merkmale dienen aber auch als Symbol des *Black Music* und des *Black Power*, die nicht nur mit dem Rap verbunden wird, sondern auch mit den Musikstilen Funk und R&B. Zur Abkürzung *RaP* sagen viele RapperInnen, dass diese Abkürzung aus dem Englischen *Rhythm and Poetry* stammt und Gedichte und Reime mit Rhythmus mischt.

Trotz dieser anerkannten Begriffsbestimmung des Rap schlagen AutorInnen wie Teperman (2015) eine andere Herkunft vor. Brasilianische RapperInnen vertreten die

¹² „Uma cultura urbana emergida em meio às comunidades afrodescendente e hispânica dos Estados Unidos da América, na década de 1970, baseada nas fusões interculturais que tiveram lugar a partir do contato entre a tradição enraizada na África negra, na América Hispânica e no Caribe, e as novas informações culturais registradas no ambiente da cidade pós-industrial”.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=BiRnrglj-LM> (07.05.2018).

Auffassung, dass die Abkürzung Rap für *Revolução Através das Palavras* („Revolution durch Worte“) oder sogar für *Ritmo, Amor e Poesia* („Rhythmus, Liebe und Poesie“) im brasilianischen Portugiesisch steht. Merkwürdig ist, dass das Wort *rap* im Original ursprünglich ein Verb war, das gleichzeitig so etwas wie schlagen und kritisieren bedeutete. Eine der ersten offiziellen Aufzeichnungen des Wortes *rap* findet man, Teperman zufolge, 1969 in der Autobiographie des Black-Panthers-Mitglied Rap Brown. In seinem Buch *Die Nigger, die!* erklärt Brown (*apud* TEPERMAN, 2015:14), dass die Kinder ein sogenanntes *dozens*-Spiel spielten, dessen Ziel es war, andere Kinder mit gereimten Beleidigungen zu verspotten. Unabhängig davon, welche Bedeutungen diese Abkürzung tatsächlich beinhaltet, ist dies ein klarer Hinweis darauf, dass der Rap zugleich Poesie und Kampf bezeichnet.

Der Rap weist oft eine bestimmte Geschwindigkeit auf, die im Vergleich zu anderen Musikstilen als schnell bezeichnet werden kann. Nach Campos (2011) ist ein hervorstechendes Merkmal des Rap, dass der Text wichtiger als die Melodie ist. Zu diesem Musikstil gehören auch *Battles* und *Freestyles*, in denen zwei oder mehrere RapperInnen ein Duell mit spontanen Reimen durchführen. Jedoch zeigt z.B. der Musikstil Trap (ein Subgenre der Hip-Hop Kultur) eine andere Form des Rap, die dieser Tendenz widerspricht. Der Trap wird stark von elektronischer Tanzmusik beeinflusst und die Melodie spielt dabei eine größere Rolle als der Text. Trotz solcher Ausnahmen ist der Text für den Rap i.d.R. von großer Relevanz. In Kapitel 2.2.1. werden weitere wichtige Aspekte des Rap als Textsorte vorgestellt.

2.1.1. Die Entstehung des Rap in den USA

In den 60er Jahren haben die JamaikanerInnen traditionell Partys in sozial benachteiligten Stadtvierteln mit starken Lautsprecheranlagen ausgerüstet. Wegen einer politischen Krise in Jamaika sind viele junge Leute in die USA gezogen und haben ihre Musikgewohnheiten mitgebracht. DJ Kool Herc¹⁴ gilt als Verantwortlicher für die Veranstaltung derart gestalteter Partys im Stadtviertel Bronx in New York. Der Amerikaner Afrika Bambaataa, der als DJ und Produzent der Band *Zulu Nation* arbeitete, habe später den Begriff *Hip-Hop* in den USA geprägt. Laut seiner biographischen Website war er der erste, der den Rap mit *Scratching* verbunden hat, eine Technik bei der

¹⁴ <https://www.djkoolherc.com/copy-of-bio> (16.04.2018).

man die Hand auf einer Platte bewegt, um den ursprünglichen Rhythmus eines Songs zu verändern.

Wie auch bei der Abkürzung *Rap* (vgl. dazu das Kapitel 2.1.), sind sich die WissenschaftlerInnen über den Ursprung der Hip-Hop Kultur nicht einig. Teperman (2015:17) behauptet, dass die Einwanderungswelle aus zumindest zwei anderen Ländern einen Einfluss auf sowohl den Rap als auch auf andere Musikstile wie z.B. Reggae und Jazz hatte. Der Autor erwähnt u.a. den Einfluss von puerto-ricanischen und kubanischen Migranten, die zusammen mit Migranten aus lateinamerikanischen Ländern in verschiedenen Stadtvierteln Manhattans gewohnt haben. Neben Kool Herc habe Grandmaster Flash auch Partys in den USA organisiert. Außerdem sei dieser DJ der Verantwortliche für die Systematisierung der *Groove*-Technik, in der man die Schallplatten immer vom gleichen Punkt wie am Anfang zurücklegte.

Inmitten dieser Partys ist die Unterscheidung in die Rollen der DJs und der MCs entstanden. Die MCs haben zu dieser Zeit angefangen, geschriebene Textauszüge vorzustellen, die oft einen Refrain hatten. Erst in den 80er Jahren bestand die Möglichkeit, diese Art Musik mit Refrains professionell aufzunehmen. Mit dem Musiklabel Sugar Hill Records wurde dann der erste Rap *Rapper's Delight* veröffentlicht. Die Schallplatten und CDs spielten bei der Verbreitung dieses Musikstils im Mainstream eine zentrale Rolle. Die Sendung *Hip-Hop Evolution*¹⁵ berichtet im Einzelnen die von der zeitlichen Abfolge der Entstehung des Rap in den USA bis heute.

Lange Zeit war man der Auffassung, dass nur der authentische Rap auf Erfahrungen schwarzer männlicher Rapper zurückgeht. Die weibliche Stimme in der Rap-Szene war jedoch von Anfang an vorhanden. Baier (2005) weist auf die Analyse von Rose (1993) hin, wo die Autorin feststellt, dass die ethnischen Merkmale der weiblichen Raptexte in den USA eine größere Rolle spielten als das Thema Geschlecht. Baier ergänzt Roses Analyse und erkennt drei zentrale Themen von afroamerikanischen RapperInnen: (1) „die Wichtigkeit der weiblichen schwarzen Stimme im Rap“, (2) „das öffentliche Zeigen der eigenen Freiheit der sexuellen Bedürfnisse und der Inbesitznahme des eigenen Körpers“ sowie (3) „die Mechanismen des heterosexuellen Flirts“ (vgl. BAIER, 2005:4).

Einerseits thematisiert z.B. Rapperin Queen Latifah in ihrem Rap *Ladies first* die Beteiligung schwarzer Frauen an der Bürgerrechtsbewegung, andererseits singt Rapperin

¹⁵ <https://www.netflix.com/br/title/80141782> (13.09.2019).

Lil'Kim in ihrem Rap *Take it* ausschließlich über Sex. Wie sich der Rap weltweit entwickelt hat, ist von Land zu Land verschieden. Im Folgenden werden die Rap-Szenen in Deutschland und in Brasilien vorgestellt. An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass es nicht eine deutschsprachige Rap-Szene gibt, sondern mehrere nationale Rap-Szenen in allen deutschsprachigen Ländern. Sehen wir uns einmal die Rap-Szene in Deutschland genauer an.

2.1.2. Die Rap-Szene in Deutschland

In Deutschland hat der Rap, laut Verlan und Loh (2015), vier chronologische Phasen durchlaufen. In den 80er Jahren gab es noch keinen *deutschen* Rap, sondern eher einen *globalen* Rap. Die Jugendlichen waren MitgliederInnen einer globalen Bewegung, deren Zentrum New York war. Die RapperInnen jener Zeit konzentrierten sich v.a. in Großstädten wie Hamburg oder München und vertraten eine geschlossene Gemeinschaft innerhalb des *Black Consciousness Movement* (etwa wie „Bewegung des schwarzen Selbstbewusstseins“). Man spricht heutzutage vom sogenannten *Old School Hip-Hop* mit Namen wie Partners of Crime, Cora E und Da Most.

Erst zehn Jahre später hat sich in Deutschland ein eigener Rap entwickelt. Die politische Situation mit der Wiedervereinigung in den 90er Jahren führte zu einem Identitätswunsch und das Interesse am deutschen Rap wurde mit der äußerst erfolgreichen Gruppe Die Fantastischen Vier geweckt. Es folgten Rapgruppen wie Fünf Sterne Deluxe, Fettes Brot und Massive Töne, was Verlan und Loh *Neue Schule* nennen. Jedoch existierten bereits vor der deutschen Wiedervereinigung Rapgruppen, die ethnischen Themen in Frage gestellt haben wie z.B. Rödelheim Projekt und Söhne Mannheims. Außerdem hat die erfolgreiche deutsche Rapperin Sabrina Setlur ihre Karriere im Rödelheim Projekt angefangen. Zu diesem Zeitpunkt begann auch die weibliche Rappgruppe Tic Tac Toe ihre Karriere.

Die *wütenden Kanaken* führten danach zu einer dritten Phase der deutschen Rap-Szene (vgl. VERLAN; LOH, 2015:94). In den 2000er Jahren traten RapperInnen wie Azad, Sido und Bushido in die Szene, die sich meistens in Frankfurt und in Berlin konzentrierten. Mit aggressiven Posen haben diese neue Akteure des Hip-Hop ein Bild der Multikulturalität geschaffen und das umstrittene Schimpfwort *Kanake* bekam also eine neue, fast stolze Bedeutung. Verlan und Loh schreiben über eine ästhetisch-

symbolische Ebene des deutschen Rap. Aufgrund der Anschläge vom 11. September 2001 betrachteten den Autoren zufolge viele Menschen dunkelhaarige und dunkelhäutige Männer als Bedrohung. Rapsongs haben sich also deswegen besonders gut verkauft, weil das Vorbild eines Gesetzlosen deutsche Jugendliche faszinierte.

Neuerdings dominieren die deutschsprachigen Charts RapperInnen, die sexistische, antisemitische und antiislamische Rapsongs herausbringen. Diese RapperInnen behaupten, dass sie stolz auf ihr Deutschsein seien und nur über „Deutsche zweiter Klasse“ singen. RapperInnen wie Farid Bang seien, so solche Gangsta-RapperInnen, „Nichtdeutsche“ (vgl. VERLAN; LOH, 2015:100). Es gibt seitdem eine ethnische Segmentierung in der aktuellen Rap-Szene in Deutschland, in der ständig Klischees vorkommen, wie z.B. der Stereotyp eines muslimischen Migranten als Sündenbock. Solche Raptexte sind provokanter als je zuvor und oft explizit und beleidigend, wie der Auszug unten veranschaulicht:

Ich brauche Geld, massig Nutten unter 20 und 'ne Yacht
Nutte, mach den Mund auf, denn ich komme, ich bin Kool
Ein paar von meinen Bitches sind auch Nonnen
Rap ist mein Getriebe, du bist nix als totes Fleisch
Neben mir ist Platin Watte, Nutte, steig auf meine Latte
Ich hab tigte Hoes mit 20-Kilo-Titten¹⁶

Jedoch muss an dieser Stelle erläutert werden, dass der Rap in Deutschland oft auch andere Perspektiven umfasst. Ähnlich ist die Situation in Brasilien, wie in Kapitel 2.1.3. erläutert wird. Sowohl weibliche als auch männliche Rapper widmen sich einer weiteren Seite des politischen Hip-Hop: dem sogenannten antifaschistischen Rap. Namen wie z.B. Yassin, Blumio, Refpolk und Chima Ede singen über politische Aspekte und sprechen oft Themen wie Vorurteile gegen Minderheiten an. Der Auszug unten zeigt einen beispielhaften Raptext von Rapperin Enissa Amani, dessen Inhalt dieses Jahr enorme Resonanz im sozialen Netzwerk *Instagram* fand, eben weil er eine Anklage gegen rassistische PolitikerInnen der Partei Alternative für Deutschland (AfD) ist:

Mitten in der Nacht, Ansage gemacht
Instagram macht Welle und die AFD schiebt Hass
Video gesehen von so 'nem Bastard

¹⁶ *Hoes, Flows, Moneytoes* (Berlin, 1998) von Westberlin Maskulin. <https://genius.com/Westberlin-maskulin-hoes-flows-moneytoes-lyrics> (10.07.2018).

Was, wer ist Andreas Winhart
 Winhart, schickt den Hund in Quarantäne¹⁷

Eine der vielen Rap-Szenen im deutschsprachigen Raum ist die weibliche Rap-Szene: In Deutschland gibt es Schwesta Ewa, Eunique, Antifuchs und Haiyti. In Österreich sind z.B. Mieke Medusa, Mag-D, Nora MC und Miss Def aktiv, in der Schweiz u.a. Steff la Cheff,¹⁸ wobei ich mich in dieser Arbeit eher auf die deutschen RapperInnen konzentriere. Die anderen drei Länder des DACHL-Raums (also Österreich, die Schweiz und Liechtenstein) werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da oft in einem Dialekt gerappt wird, was die spätere Didaktisierung der Raptexte für den brasilianischen DaF-Unterricht erschweren würde. Nun kommen wir aber zur brasilianischen Rap-Szene.

2.1.3. Die Rap-Szene in Brasilien

Wie in Deutschland hat auch die Rap-Szene in Brasilien ihre Ursprünge in den 80er Jahren. Menschen, die in die USA gereist sind, hätten den Break in die brasilianischen Clubs mitgebracht. Nelson Triunfo¹⁹ und seine Gruppe *Funk & Cia* waren zusammen mit Tony Tornado die ersten, die dazu beigetragen haben, diesen Stil aus den Clubs reicher Stadtviertel zu den Straßen in ärmeren Gegenden zu bringen. Der Rap war zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt und die einzigen VertreterInnen der Hip-Hop Kultur waren die *b.boys* (hier steht *b* für *Break* und *boy* für Junge; es gibt auch den Begriff *b.girl*). Triunfo hat 1999 das *Casa do Hip-Hop* („Haus des Hip-Hop“) in der brasilianischen Metropole São Paulo gegründet und das Institut bietet bis zum heutigen Tag viele kostenlose Veranstaltungen an,²⁰ in denen man sowohl Rap als auch Graffiti und Break lernen bzw. erleben kann.

Später haben sich Menschen, die an diesem neuen Musikstil interessiert waren, auf den Straßen São Paulos getroffen, um gemeinsam zu tanzen bzw. zu rappen. In diesem Kontext sind RapperInnen wie Thaide & DJ Hum, Metralhas und die Rapgruppe Racionais entstanden. Erst im Jahr 1988 wurde laut Camargos (2015) die erste Aufnahme des brasilianischen Rap als Album mit dem Titel *Hip-Hop Cultura de Rua* („Hip-Hop

¹⁷ <https://noizz.de/musik/fick-die-afd-enissa-amani-dropt-disstrack-nach-anzeige-von-winhart/fs1mlfc> (18.11.2019).

¹⁸ Mehr über die Schweiz unter <https://www.srf.ch/radio-srf-virus/aktuell/diese-5-schweizer-hip-hop-maedelzz-musst-du-kennen> (11.05.2019).

¹⁹ <https://nelsontriunfo.blogspot.com.br> (07.05.2018).

²⁰ <https://acasadohiphop.blogspot.com.br> (11.05.2019).

Kultur der Straße“) veröffentlicht. Der Autor weist darauf hin, dass dieser Musikstil sich nicht nur in São Paulo entwickelt hat, sondern auch gleichzeitig in mehreren Städten Brasiliens. Der Rap war zusammen mit dem Funk und dem Soul ein Bestandteil der sogenannten *bailes black*, also Partys, deren Publikum meistens aus dunkelhäutigen Jugendlichen zusammengesetzt war. Zur Entwicklung der *bailes black* singt Thaíde im Auszug unten:

Me lembro muito bem do som e o passinho marcado
 Eram mostrados por quem entende do assunto,
 E lá estavam Nino Brown e Nelson Triunfo,
 Juntamente com a Funk e Cia que maravilha.
 Grandes festas no Palmeiras com a Chic Show,
 Zimbabwe e Black Mad eram Company Soul,
 Anos 80 comecei a frequentar alguns bailes,
 Ouvia comentários de lugares²¹

Da der Rap seinen Rhythmus oft von sogenannten Samples (Teile einer bereits existierenden Ton- oder Musikaufnahme) kreiert, wurde er in Brasilien als *gesprochener Funk* genannt. Aus diesem Grund waren, Camargos zufolge, waren in den 90er Jahren die Musikstile Funk und Rap noch Synonyme im brasilianischen Raum. Camargos ist der Ansicht, dass ein besonders Merkmal für die Unterscheidung beider Musikstile der Inhalt des Textes ist: Der Rap beinhaltet i.d.R. eine soziale Kritik im Vergleich zu Songtexten des Funk, die voller Humor war. Während die Rap-Szene sich in São Paulo auf eine kritische Weise weiter entfaltet hat, wurde in Rio de Janeiro das Interesse eher auf den Funk gelegt. Camargos erläutert (2015:46), wie der Funk weit von der politisch orientierten Hip-Hop Kultur abgekommen ist. Viele Raptexte haben den Funk aufgrund seinen vermeintlichen Mangels an sozialem Engagement als Musik „des Nicht-Denkens“ verspottet.

Als der Funk noch ein Bestandteil der brasilianischen Hip-Hop Kultur war, gab es zahlreiche Funktexte, die die politische Situation Brasiliens und insbesondere Rios thematisiert haben, wie z.B. *Rap do Silva* („Silvas Rap“) von MC Bob Rum und *Rap da Felicidade* („Rap der Glückseligkeit“) von Cidinho e Doca. Tatsächlich fällt im heutigen Funk verstärkt die Tendenz auf, sexistische und frauenfeindliche Texte zu

²¹ *Sr. tempo bom* (São Paulo, 1996) von Thaíde & DJ Hum. <https://www.vagalume.com.br/thaide-dj-hum/sr-tempo-bom.html> (22.05.2018).

veröffentlichen. Am Beispiel von MC Fiotis Funk *Bumbum Tamtam*, der bereits über eine Milliarde Aufrufe auf der Streamingplattform *Youtube* zählt, ein Auszug davon, der ein typisiertes Frauenbild herausstellt:

É a flauta envolvente que mexe com a mente
De quem tá presente
As novinha saliente
Fica loucona e se joga pra gente
Aí eu falei assim pra ela,
Vai, vai com o bum bum, tam tam²²

Einerseits weisen manche AutorInnen auf den möglichen Einfluss von brasilianischen Funktexten auf die Ermutigung der Vergewaltigungskultur hin (vgl. BRILHANTE et al., 2019), andererseits vertreten andere AutorInnen den Standpunkt, dass der Funk in den letzten Jahren angefangen hat, so wie im Rap oft zu sehen ist politisch orientierte Texte zu veröffentlichen (vgl. GOMES, 2016). Heutzutage beschäftigen sich viele RapperInnen in Brasilien mit verschiedenen Ansichten, was die Themen ihrer Texte angeht. Im Vorwort zu Camargos Beitrag zum Rap erwähnt Paranhos einige anerkannte Kategorien der heutigen Rap-Szene Brasiliens. Laut Paranhos (*apud* CAMARGO, 2015:14) singen RapperInnen wie Apocalypse XVI und Provérbio X über Religion, Marcelo D2 und Gabriel Pensador rappen meist über positive Gefühle. D2 plädiert u.a. jedoch für die Freilassung von Marihuana, ebenso wie Pensador in seinem Raptext „Maresia“.

Weitere eher umstrittene Kategorien sind der *Gangsta-Rap* (siehe hierzu Kapitel 3.3.) und der *Underground-Rap*. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich dennoch auf eine selbstbewusste Kategorie, nämlich auf den sogenannten *Politischen-Rap*. Dazu gehören u.a. RapperInnen wie Black Alien, MV Bill, Emicida und Rincon Sapiência. Wie in Deutschland und in den USA sind auch in Brasilien immer mehr Frauen in der Rap-Szene beteiligt. RapperInnen wie z.B. Drik Barbosa und Flora Matos stechen zurzeit in den Mainstream-Medien hervor, während Namen wie Negra Li und Karol Conká nach vielen Jahren Karriere langsam an Anerkennung gewinnen. Für eine tiefergehende Betrachtung der weiblichen Beteiligung an der brasilianischen Rap-Szene kann ich den Dokumentarfilm *Rap de Saia* wärmstens empfehlen.²³

²² <https://genius.com/Mc-fiotti-bum-bum-tam-tam-lyrics> (18.11.2019).

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=Mt52KDQhTFM> (19.11.2019).

2.2. Der Musikstil Rap im Fremdsprachenunterricht

2.2.1. Der Rap als Textsorte im Lernkontext

Das Forschungsinteresse an Textsorten existiert seit zumindest dem 19. Jahrhundert und gilt bis zum heutigen Tag als eines der zentralen Elemente der Linguistik. Im Laufe der Zeit gab es verschiedensten Beiträge zum Einsatz von Textsorten im (Fremd)Sprachenunterricht, von denen viele auf Theorien von Bachtin²⁴ beruhen. Marcuschi (2008:152) erwähnt sieben geläufige Theorien der Diskussion von Textsorten im brasilianischen Raum, nämlich (1) Bergmanns kommunikative Perspektive der Sprache, (2) Hallidays systemisch-funktionale Grammatik, (3) Swales sozialrhetorische Perspektive von Fremdsprachen, (4) Bronckarts soziodiskursive Perspektive hinsichtlich der Muttersprache, (5) Faircloughs kritische Diskursanalyse (siehe dazu Kapitel 3.1.), (6) Bazermans sozialrhetorische Perspektive der Kultur und (7) die von Bachtin inspirierte soziohistorische Perspektive der Sprache.

Diese letztere Perspektive findet große Resonanz in vielen Studien der kritischen Linguistik und wird auch in der vorliegenden Arbeit vertreten. Aus Bachtins Sicht der Sprache ist es unmöglich, sprachlich zu kommunizieren, ohne irgendeine Textsorte (hier als Synonym für Textgenre verstanden) zu verwenden. Bachtin (1979 *apud* MARSCUSCHI, 2008:154) schreibt, dass es zwar viele, aber nicht eine endlose Anzahl von Textsorten gibt. Das wichtigste Merkmal der Textsortenforschung sei die Auffassung über Sprache als Bestandteil des menschlichen kommunikativen Mechanismus und als Form diskursiver Legitimation. Marcuschi erläutert weiter, dass Textsorten immer einem gewissem Muster folgen. Um das Muster zu veranschaulichen, führt er folgendes Beispiel: Eine E-Mail soll u.a. einen Absender, einen Empfänger, einen Betreff und eine passende Grußformel beinhalten. Genauso sollen auch Texte immer nach einem bestimmten Schema aufgebaut sein.

Eine Textsorte darf nicht als rein mündlich oder rein schriftlich betrachtet werden. Viele Textsorten wie Musik sind multimodal und die Multimodalität ist eine der Kriterien des Letramento Crítico und eng mit Lernmotivation verknüpfen (siehe Kapitel 4.2.). Musik spielt darüber hinaus eine große Rolle bei der Gestaltung einer entspannten Unterrichtsstimmung. Dies ermutigt die Lernenden, ihre Lernerautonomie zu entwickeln

²⁴ Auch bekannt als Bakhtin im portugiesisch- und englischsprachigen Raum.

und auszuüben und erleichtert das Auswendiglernen eines Textes aufgrund der Verbindung zwischen den melodischen Rhythmus und dem Text. Einige AutorInnen glauben, dass die Lernenden neue Strukturen motivierter erlernen und ihren Wortschatz in der Fremdsprache erweitern werden, egal ob sie den Songtext vollständig verstehen oder nicht (vgl. dazu MUES, 2012). Hinsichtlich des Letramento Crítico bietet Musik Anregungen zum Gespräch und soll, Badstübner-Kizik (2010:1599) zufolge, zunächst davon befreien, lediglich der „Bonbon- oder Feiertagsdidaktik“²⁵ zu dienen.

Als Textsorte fordert Musik als in einem sozialen Kontext situiertes Objekt eine Stellungnahme und bietet einen authentischen Zugang zur eigenen und fremden Kultur. Bettermann (2013) vertritt die Meinung, dass Musik stereotype Vorstellungen von fremden Ländern abbauen kann. Der Lernende kann durch einen Song nicht nur Einsichten in die kulturelle Vielfalt deutschsprachiger Länder gewinnen, sondern es wird auch die bewusste Wahrnehmung von anderen Sichtweisen stärker gefördert. Laut dem Autor ermöglicht die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven eine deutliche Betrachtung der eigenen Perspektive. Der Musikstil Rap gilt laut Costa (2002:107) als hybrides Genre mit intersemiotischem Charakter, da er „das Ergebnis der Verschmelzung zweier Arten von Sprachen ist, nämlich verbaler und musikalischer“.²⁶

Bettermann zählt drei linguistische Studienbereiche auf, denen die Songs oft zugeordnet werden: (1) Der sprachliche Bereich untersucht den Songtext selbst, (2) der parasprachliche Bereich legt den Fokus auf die Stimme der SängerInnen und was die Stimme bei den ZuhörerInnen aktiviert und (3) beim außersprachlichen Bereich geht es um die Inszenierung auf der Bühne oder auf einem Videoclip. Eine solche Zuordnung hilft bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, da sie verbale und nonverbale Aspekte eines Songs in Betracht zieht. Es wird also klar, dass die Einbeziehung von Musik im Fremdsprachenunterricht von Vorteil ist, da Musik u.a. Stärken und Schwächen beim Erwerb einer Fremdsprache bewusst macht. Darüber hinaus bietet Musik je nach Wunsch der Lehrkraft bzw. der Lernenden emotionale, sozial-psychologische und kognitive Aspekte.

Musik kann im Fremdsprachenunterricht eine simulative (akustische Präsentation fremder Kultur) und dekorative (illustrative) Funktion erfüllen. Besonders häufig sind daneben persönlichkeitsbildende (Wecken von Vorstellungskraft und Kreativität),

²⁵ Die Autorin meint damit, dass Songs nur zu besonderen Anlässen ins Klassenzimmer gebracht werden, die nicht mit den bearbeiteten Inhalten in Verbindung stehen und nur zum Entspannen dienen.

²⁶ “é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical”.

sozialpsychologische (Aufbau und Intensivierung von Kontakt-, Erlebnis und Empathiefähigkeit) und lernpsychologische Funktion. Letztere kann in eine physiologische („Ohrenöffner“), psychohygienische (Entspannung/Aktivierung), suggestivkognitionsfördernde (Optimierung von Wissensaufnahme und -verankerung), emotivmotivatorische (Auslösen von lern- und erkenntnisfördernden Emotionen) und assoziationsauslösende Funktion (Vorbereitung und Intensivierung sprachlicher Kreativität) differenziert werden. (BADSTÜBNER-KIZIK, 2010:1598)

Seit einigen Jahren ist in Brasilien die Didaktisierung und der spätere Einsatz von vielen Textsorten sowohl im schulischen als auch im universitären Kontext von der politischen Situation bedroht. Das Projekt *Escola sem Partido* („Schule ohne Partei“)²⁷ ist eine Initiative von Miguel Nagib und wird vom derzeitigen Bildungsminister Abraham Weintraub unterstützt. Das Projekt hat den Anspruch, ideologische Indoktrination, also die Manipulation brasilianischer Lernender durch gesteuerte Auswahl von Informationen, zu vermeiden. 2018 wurde das Projekt stark kritisiert, weil einige WissenschaftlerInnen der Bildungswissenschaften der Ansicht sind, dass dieses Projekt trotz des scheinbar neutralen Diskurses eine Schule verteidigt, die keinen Raum für Diskussion bietet.

Über 87 Länder haben sich weltweit gegen *Escola sem Partido* ausgesprochen²⁸, weil sie befürchten, dass dadurch die pädagogische Pluralität und die Gleichberechtigung von Geschlechtern und Minderheiten angegriffen werden. Die Vereinten Nationen haben bereits 2011 eine Erklärung für die Freiheit in Sachen sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität veröffentlicht.²⁹ Es ist daher erforderlich, dass im Fremdsprachenunterricht eine Vielfalt kritischer Textsorten besprochen wird, um ein kritisches Denken im brasilianischen Raum zu gewährleisten.

2.2.2. Vor- und Nachteile von Raptexten im DaF-Unterricht

Wie in Kapitel 2.2.1. bereits dargestellt wurde, können Raptexte den Anspruch erheben, politische Themen zu hinterfragen und sich auf sozialkritische Weise mit umstrittenen Themen auseinanderzusetzen. Außerdem weisen Raptexte auf einen Bezug zur Aktualität hin und ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Authentischen, wobei die Texte zugleich Zugang zu sprachlichen Merkmalen des Deutschen darstellen. Diese kritische Auseinandersetzung mit authentischen Materialien

²⁷ <https://www.programaescolasempartido.org> (17.11.2019).

²⁸ <https://exame.abril.com.br/brasil/mais-de-150-entidades-de-87-paises-se-unem-contr-escola-sem-partido> (18.11.2019).

²⁹ <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes.pdf> (17.11.2019).

ist für den brasilianischen DaF-Kontext von besonderer Relevanz. Trotz dieser positiven Eigenschaften sind Raptexte oft in einer vulgären und sexistischen Umgangssprache verfasst, und Themen wie z.B. Prostitution werden oft explizit behandelt. Auf Seiten der Lehrkraft sind Halbsätze und Wortneuschöpfungen eine zusätzliche Hürde für die Didaktisierung von Raptexten. Jedoch sind Raptexte weiterhin ein sinnvolles Hilfsmittel für die Besprechung sprachlicher und ästhetischer Aspekte einer Fremdsprache, weil sie den Lernenden ermöglichen, an aktuellen Diskursen teilzunehmen.

In der Hip-Hop Kultur regiert das Motto *each one teach one*; alle Teilhabenden eines Diskurses dürfen bzw. sollen dazu beitragen. Die Arbeit mit Raptexten erlaubt eine Inszenierung des Egos: Im DaF-Unterricht wird oft das *Ich* geübt, um damit eine aktive Teilnahme der Lernenden zu fördern. Wenn Lernende einer Fremdsprache über sich selbst sprechen, werden sie aktiver und auch motivierter. Die Lernenden dürfen also die Chance nutzen, über sich selbst künstlerisch zu sprechen, was dabei hilft, die Fremdsprache bewusster zu erlernen. Dazu Loh (2010:6): „Wer sich für Rap interessiert, der wird im Schulworkshop zum Thema Rap nicht schweigen. Und gerade dann sind die skeptischen Kandidaten die interessantesten“. Unabhängig davon, ob man für oder gegen ein von Lehrkraft vorgeschlagenes Thema ist, bieten Raptexte in diesem Sinne die Freiheit, sich darüber zu äußern.

Loh erwähnt weitere Merkmale des Rap, wie z.B. die *Battles*, die für den DaF-Unterricht besonders gut geeignet sind. In solchen *Battles* versucht jeder der RapperInnen der originellere zu sein, um seinen/ihren Gegner metaphorisch zu besiegen. Im Fremdsprachenunterricht können sprachliche Wettbewerbe die Kreativität und die Zusammenarbeit der Lernenden fördern. Außerdem bedeutet der Rap, Loh zufolge, Protest. Nicht selten erkennen Lernende beim Hören bzw. Lesen eines Raptextes bereits im eigenen Leben erfahrene Situationen, wie z.B. Mobbing. Während in Deutschland zahlreiche Menschen einen Migrationshintergrund haben, wohnen viele BrasilianerInnen in den Favelas. Ein Großteil der RapperInnen stammt aus Minderheiten am Rande der Gesellschaft und erzählt von Schwierigkeiten im Leben. Wenn diese RapperInnen persönliche Probleme in ihren Raptexten thematisieren, werden sie zu Vorbildern und motivieren demzufolge Jugendliche ihre eigenen Schwierigkeiten anzusprechen.

Außerdem spielt das Internet mit Streamingplattformen wie z.B. *Spotify* eine große Rolle bei der Verbreitung des Rap unter Jugendlichen jüngerer Generationen. Raptexte sind i.d.R. leicht zu didaktisieren, weil sie einen Refrain und einige Bridges beinhalten,

die als Überleitung zwischen den Strophen dienen. Außerdem ist ein Raptext eine abgeschlossene Texteinheit, die meist zwischen drei und fünf Minuten dauert, was sich für den Unterricht als praktisch erweist. Perner und Stöver-Blahak (2011) haben in ihrer Arbeit mit Raptexten festgestellt, dass sie die Konzentration der Lernenden gesteigert haben. In Gruppenarbeiten haben die Lernenden auch gelernt, anderen zuzuhören und miteinander zu agieren. Das autonome Lernen wurde zusätzlich durch eine Sensibilisierung für das eigene Verhalten gefördert. Die AutorInnen haben die Lernenden Fragebögen ausfüllen lassen und dabei hat sich herausgestellt, dass die Arbeit mit Raptexten die Kommunikationsfähigkeit der Studierenden verbessert hat.

Schimpfwörter bpsw. Beschimpfungen sind übliche diskursive Strategien im Rahmen des Rap. Für Lehrende sind Schimpfwörter oft Problemwörter bzw. Tabuwörter. Daher werden solche Wörter i.d.R. auch nicht in DaF-Lehrwerken thematisiert, obwohl sie zur Umgangssprache gehören. Graffe (2019) verweist in ihrer Arbeit zur Relevanz des Schimpfens im deutschen Sprachgebrauch auf die Tatsache, dass sich das Standarddeutsch an der standardisierten Schriftsprache orientiert. Die Autorin stellt in ihrer Analyse fest, dass besonders vulgäre Schimpfwörter, die in der Jugendsprache und der gesprochenen Sprache gang und gäbe sind, in DaF-Lehrwerken gar nicht vertreten sind.

Graffe zufolge spielen im DaF-Unterricht alltagssprachliche Dialoge beim aktiven Sprachgebrauch keine zentrale Rolle. Die Autorin ist deswegen der Meinung, dass im Zuge der Globalisierung die Sprache sowohl für berufliche als auch für touristische Zwecke erlernt werden soll. Die sogenannten „Tabuwörter“ sollen enttabuisiert werden, da sie unweigerlich zum Lebensalltag vieler Menschen gehören. Wenn DaF-Lernende „Deutsch lernen wollen, um praktisch mit deutschen Muttersprachlern im Alltag zu kommunizieren, dann müssen sie eben diese Variante beherrschen“, so Durrel (2006:117 *apud* GRAFFE, 2019:50). Die Lernenden einer Fremdsprache werden also nicht wirklich befähigt, an allen Diskursen teilzunehmen, wenn sie einen Teil der Sprache nicht beherrschen.

2.2.3. Beispiele von Raptexten in einigen DaF-Lehrwerken

In vielen DaF-Lehrwerken dienen Songs unterschiedlichen Strategien, von der Entspannung bis hin zur Einführung neuer Wörter. In neueren Lehrwerken wie z.B.

Menschen werden die meisten Songs vom Verlag erstellt, damit der Textinhalt dem Thema der entsprechenden Lektion entspricht. Dieses Phänomen findet auch bezüglich des Musikstils Rap statt, indem häufig gesprochene und nicht authentische Songs als Rap gelten. Bisher gibt es kaum Studien, die die Präsenz des Rap in DaF-Lehrwerken erheben und analysieren. Im Folgenden stelle ich einige Beispiele für den Einsatz von Raptexten in derzeitig verwendeten DaF-Lehrwerken im Überblick, um aufzuzeigen, wohin der Trend geht.

Musik existiert in DaF-Lehrwerken überwiegend als „musikalisch verpackter Text“. Seit den 1970er Jahren ist eine Erweiterung des (Lied-)Repertoires um Rock und Pop deutlich, klassische Musik bleibt nach wie vor selten und ist auf wenige Werke und Personen beschränkt (Dominanz Wiener Klassik). Bei Komponisten und Interpreten überwiegt die landeskundliche Repräsentations- und Symbolfunktion, bei Liedern das inhaltliche Potenzial (z.B. „Freizeit/Feste“, „Jugend/Beziehungen“). Die Aufgaben beziehen sich meist auf rezeptive Fertigkeiten (Hörverstehen) oder (themenbezogene) Kommunikation, präsent sind daneben Wortschatz- und Ausspracheübungen sowie (seltener) landeskundliche Information. Das eigentliche Hören von Musik wird, ebenso wie das Sehen von Bildern, selten gefordert oder thematisiert. (BADSTÜBNER-KIZIK, 2010:1599)

Erstes Beispiel: In der Abbildung 1 wird das Thema W-Fragen behandelt, wie bereits die Überschrift *wer, was, wo..?* angibt. Die Zielgruppe des Lehrwerks *Genial* vom Verlag Langenscheidt sind Jugendliche – einer der möglichen Gründe für die kindliche Gestaltung der Übungen. Das Hauptziel der Aufgaben ist es, die grammatischen Regeln von W-Fragen vorzustellen und sie spielerisch zu üben. Dem Raptext folgen zwei Aufgaben, die kaum einen Bezug darauf haben: eine halbgeschlossene Übung und ein Leseverstehen, die sich beide auf die Grammatik beziehen und die Textsorte Raptext nicht ansprechen. Es scheint also m.E. gleichgültig zu sein, ob es sich tatsächlich um den Raptext oder um eine andere Textsorte handelt. Zweites Beispiel: eine ähnliche Tendenz wie im oben erwähnten Beispiel findet man in der Abbildung 2, in der das deutsche Alphabet eingeführt wird. Diesmal sind die Zielgruppe des Lehrwerkes *Studio D* eher Erwachsene, jedoch möchte die Übung die Aussprache der Buchstaben auf eine genauso spielerische Weise üben.

Im Gegensatz zu den zwei oben genannten Abbildungen handelt es sich beim dritten Beispiel in der Abbildung 3 um einen authentischen Raptext von Casper. Ein Auszug dieses Raptextes wird zusammen mit einem Foto des Rapper auf der rechten Seite vorgestellt und die dazugehörenden Aufgaben fokussieren sich nicht auf die Grammatik, sondern in der Tat auf den thematischen Inhalt des Raptextes. Dazu werden vier Fragen

gestellt („Worum geht es?“, „Was hat er mit Außenseitertum zu tun?“, „Was wird durch den Refrain ausgedrückt?“ und „Sehen Sie eine Verbindung zu Freds Geschichte?“), auf die die Lernenden entweder im Plenum oder in Gruppen antworten sollen. So ein komplexes Thema verlangt von Lernenden i.d.R. einen breiteren Wortschatz und eine relativ gute Beherrschung der Zielsprache. Deswegen ist die Niveaustufe B2 des Lehrwerks *Mittelpunkt* vom Verlag Klett für eine solche Debatte geeignet.

Viertes Beispiel: In der Abbildung 4 sieht man eine häufige Variante zum konventionellen Lehrwerk: *Goethe und Schiller* ist ein Zusatzmaterial vom Verlag Schroedel, der die Freundschaft zweier DichterInnen thematisiert. Dieses Lehrbuch beinhaltet eine CD mit originellen Raptexten von Rapper Doppel U und es werden keine fertigen Aufgaben vorgeschlagen. Vielmehr soll die Lehrkraft ihre Kreativität ausüben und selbst Aufgaben erstellen. Ein allgemeines Merkmal aller Raptexte ist der Rhythmus mit unterschiedlichen Sprechgeschwindigkeiten, wobei der Fokus auf einen speziellen grammatischen Aspekt liegt. Ein solches Lehrbuch soll m.E. das traditionelle Lehrwerk nicht ersetzen, ganz im Gegenteil: Es soll das Lehrwerk ergänzen und unterstützen. Somit kann die Lehrkraft mit den Lernenden das Hörverständnis üben, während die Auseinandersetzung mit Dichtkunst bzw. mit Rap gefördert wird. Mit den vielfältigen Angeboten auf der im Lehrbuch beigefügten CD ist es möglich, in allen Niveaustufen des GER mit Raptexten zu arbeiten.

Alle vier Beispiele passen eher zu einem sprachlichen als zu einem inhaltlichen Vorschlag. Das einzige Beispiel, das sich stärker auf den Inhalt konzentriert, ist die Aufgabe aus der Abbildung 3, mit Übungen für die Niveaustufe B2. Diese Tendenz, inhaltliche Vorschläge für fortgeschrittene Lernende im Gegensatz zu sprachlichen Aufgaben eher für AnfängerInnen vorzuschlagen, merken Cani und Santiago (2018) als eine von mehreren Lücken des GER (siehe hierzu Kapitel 4.2.). So eine methodisch-didaktische Hürde ist zwar nicht leicht zu überwinden, dennoch sollen Verlage und Lehrkräfte versuchen, bereits in Niveaustufen A1 und A2 auch inhaltliche Themen im DaF-Unterricht einzusetzen. Eine mögliche Strategie ist die Muttersprache zu verwenden, wie in Kapitel 7 vorgeschlagen wird.

3. GENDERFORSCHUNG BEZÜGLICH DER DEUTSCHEN SPRACHE

3.1. Themenbereiche der linguistischen Genderforschung

Die linguistische Genderforschung beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen Sprache, Sprachverhalten und Geschlecht. Gender und Geschlecht werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.³⁰ In ihrem Aufsatz *Sprache und Geschlecht* listen Lutjeharms und Schmidt (2006) u.a. drei wichtige Themenbereiche auf. Beim ersten Themenbereich handelt es sich um die feministische Sprachkritik. Diese entwickelt Vorschläge für einen gendergerechten Sprachgebrauch. Hier geht es v.a. um die deutsche Grammatik und die jeweilige Unterscheidung zwischen dem weiblichen, dem männlichen und dem sächlichen Genus. Die Autorinnen erwähnen Sprachen, in denen die Kategorie Genus keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielt, wie z.B. Englisch und Finnisch. Im Gegensatz dazu gibt es im brasilianischen Portugiesisch zwei Genera: das Femininum und das Maskulinum. Da im Deutschen die maskulinen Formen allerdings viel komplexer als die femininen Formen sind, sind die Autorinnen der Meinung, dass solche sprachsystemischen Ungleichheiten zu mehr Aufmerksamkeit des Maskulinums in DaF-Lehrwerken führen.

Außerdem versucht die feministische Sprachkritik Wortneuschöpfungen wie *die Menschin* (als Alternative zu *der Mensch*) oder *frau* (als Alternative zu *man*) zu generieren. Im brasilianischen Portugiesisch verwendet man zu diesem Zweck den Buchstaben *x* oder das Bildzeichen @. Im Deutschen haben sich in den letzten Jahren außerdem Doppelnennungen in der geschriebenen Sprache wie *Studentinnen und Studenten*, *StudentInnen*, *Student/innen* und *Student*innen* eingebürgert. Ebenfalls geläufig sind Personenbezeichnungen wie z.B. *Studierende*, die v.a. im Hochschulkontext Resonanz finden. Lutjeharms und Schmidt vertreten den Standpunkt, dass im Rahmen des DaF „die verschiedenen Varianten bereits im Anfängerunterricht zumindest auf der rezeptiven Ebene vermittelt werden [sollten]“ (2006:215).

Ein weiterer, zweiter, Bereich der Genderforschung ist das Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern in der Gesellschaft. Heutzutage spricht man über den sogenannten *doing gender*, in dem die kulturellen Konzepte von Weiblichkeit und

³⁰ Das Wort *Gender* bezeichnet im Englischen Geschlechtseigenschaften und es gibt im Deutschen kein Äquivalent. *Gender* bezeichnet also nicht nur das biologische Geschlecht, sondern auch und v.a. das soziale Geschlecht. In der deutschsprachigen Genderforschung verstehen viele AutorInnen das Wort *Geschlecht* als Synonym zu *Gender*, genau weil es kein anderes Wort mit der gleichen Bedeutung gibt.

Männlichkeit kommunikativ inszeniert seien (siehe dazu auch ZIMMERMANN, 1989; GÜNTNER, 2001), bspw. die infragestellende Geschlechtszugehörigkeit durch Kleider mit dem Cross-Dressing-Verfahren, also das Tragen der Kleidung eines anderen Geschlechts. Eine sprachliche Markierung des Genders erkennt man v.a. in der Prosodie mit Merkmalen wie Stimmhöhe, Sprechgeschwindigkeit und Lautstärke.

Zuletzt stellen Lutjeharms und Schmidt (2006) einen dritten Themenbereich der Genderforschung dar, nämlich die textuellen Repräsentationen der Geschlechter, die eng mit der Diskursanalyse verknüpft sind (siehe Kapitel 4.1.1.). Hier wird meistens das Interesse am Frauenbild in Schulbüchern untersucht und wie Stereotypen mittels geschlechtsspezifischen Darstellungen fortleben. Viele WissenschaftlerInnen haben in ihren Studien beobachtet, dass Frauen in solchen Schulbüchern allgemein in traditionellen klischeehaften Rollen als Mutter oder Hausfrau dargestellt werden. Auf einige dieser Geschlechterdarstellungen in DaF-Lehrwerken wird in Kapitel 3.2. ausführlicher eingegangen. Im Rahmen des DaF-Kontextes machen Lutjeharms und Schmidt auf die Wichtigkeit aller Themenbereiche aufmerksam:

Unter diesem Aspekt wären alle Themenbereiche zumindest für fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner des DaF von Bedeutung, da kontrastive Analysen im besonderen Maße die Sprachbewusstheit und damit eine sprachanalytische und sprachreflexive Kompetenz fördern. (LUTJEHARMS; SCHMIDT, 2006:213)

Langsam kommen in den Medien Berichte über die Rolle der Frau vor, die für eine mögliche Didaktisierung nützlich sein können, wie z.B. die Online-Sendung *No more boys and girls*,³¹ in der klassische Rollenbilder im Rahmen eines Sozialexperiments mit Kindern einer Grundschule diskutiert werden. Im Verlauf der Folgen baut die Moderatorin der Sendung, Collien Ulmen-Fernandes, einige Geschlechterzuschreibungen ab, die zur Erörterung führen können, wenn sie WissenschaftlerInnen interviewt. Auch die mit den Kindern gemachten Übungen während der Interviews dienen als Beispiele für die Behandlung des Themas Gender im DaF-Unterricht. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt grundsätzlich aber bei der Darstellung von Geschlechtern in Raptexten.

3.2. Geschlechterkonstruktionen in DaF-Lehrwerken

³¹ <https://www.zdf.de/dokumentation/no-more-boys-and-girls> (11.05.2019).

Das Thema Gender rückt immer mehr in den Forschungsbereich Fremdsprachen. Es gibt aber noch immer Forschungsbedarf und Desiderate, denn der Kategorie Gender „wird im wissenschaftlichen Diskurs unserer Fächer [gemeint ist DaF] bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt“ (PEUSCHEL, 2018:344). Die meisten AutorInnen, die sich mit dem Thema Gender befassen, hinterfragen die Rolle der Biologie in der Zuschreibung der Geschlechter (vgl. hierzu u.a. BUTLER, 1990). Gender sei ein performatives Rollenverständnis, und ein binäres Gendersystem grenzt daher Menschen aus, die sich als Transgender identifizieren. Gender sei nach Laclau (1996) *leer*, also ein deutungsoffener Signifikant, der sozial und politisch geprägt ist. Wie Mittag (2012:252) in ihrem Aufsatz *Geschlecht als leerer Signifikant* zusammenfasst, bedeutet dieser leere Signifikant, dass „Geschlechterrollen auch eine Frage der kulturellen Verortung und damit eine Frage der Performanz sind“.

Mittag (2012) betrachtet Lehrwerke zwar als das üblichste Medium für den Fremdsprachenunterricht, weist aber weiter darauf hin, dass die Ausbildung und das Bewusstsein auf Seiten der Lehrkraft eine wichtige Voraussetzung für den kritischen Umgang mit Gender ist. Zudem vertritt die Autorin die Ansicht, dass es bereits Vorschläge für die Behandlung von Gender im Fremdsprachenunterricht gibt. Als Beispiel erwähnt Mittag kreative Schreibprojekte anhand des Werkes *Death of a Salesman* von Arthur Miller, in denen Lernende die Geschichte des Romans aus der weiblichen Perspektive umschreiben oder die Handlung in heutige Kontexte übertragen sollen (vgl. MITTAG, 2012:256). Laut der Autorin liegt das Hauptziel solcher Schreibprojekte darin, die unterschiedlichen Interessen der Lernenden zu berücksichtigen und zusätzlich ihnen zu zeigen, wie Signifikanten von Weiblichkeit und Männlichkeit sich jeweils neu füllen lassen.

Im Bereich des Deutschen gibt es bisher einige aktuelle Untersuchungen zum Einfluss von Geschlechterrepräsentationen in DaF-Lehrwerken. Die allerwichtigste Frage in allen diesen Untersuchungen scheint zu sein, wie und wann das Thema Gender im DaF-Unterricht thematisiert werden kann. Der Beitrag von Moghaddam (2010) gibt einen Überblick über die Thematik Geschlecht in drei DaF-Lehrwerken: *Optimal A1*, *Optimal B1* und *Schritte 4*. Die Autorin verweist in ihrer Analyse auf die starke Dichotomie zwischen Frauen und Männern. Frauen werden in den oben genannten DaF-Lehrwerken oft stereotype Darstellungen zugeschrieben: In *Optimal A1* werden positive Adjektive der Frau zugeteilt, in *Optimal B1* findet man keine Repräsentativität von allein stehenden

Müttern und Vätern und in *Schritte 4* werden Frauen, im Vergleich zu Zuschreibungen wie Abenteuer und Sport für Männer, meistens mit Kultur und Erholung assoziiert. Moghaddam kritisiert die Häufigkeit geschlechtsstereotyper Vorstellungen in diesen DaF-Lehrwerken.

Im DaF-Unterricht spiegelt sich Sprache in Handlungsstrukturen wider und beeinflusst wiederum diese durch Revision oder auch Befestigung von geschlechtsspezifischen Vorurteilen, die sich wiederum auf reale Lebenskontexte auswirken können. (MOGHADDAM, 2010:291)

Als Vorschläge für einen gendersensiblen DaF-Unterricht nennt die Autorin die Kontrastierungen mit eigenen ergänzenden Materialien, gezielte Fragen zur Problematisierung bzw. Enttabuisierung realistischerer Bilder von Geschlechtern und die aktive Besprechung von Stereotypen, um die dargestellten Asymmetrien zu zerstreuen. Moghaddam und viele andere WissenschaftlicherInnen (siehe dazu auch KAISER, 2001; NESTVOGEL, 2000) vertreten den Standpunkt, dass Lernende in der Fremdsprache leichter neue Strukturen akzeptieren als in der Muttersprache. Wie bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit dargelegt wurde, ist die Diskussion über Gender weltweit sehr aktuell. Deswegen ist es erforderlich, DaF-Lernende zu befähigen, zu den diesbezüglichen Diskursen kritisch Stellung zu beziehen, was m.E. durch das Konzept des *Letramento Crítico* ermöglicht wird (vgl. Kapitel 4.2.).

Auch Maijala (2009) stellt fest, dass die Gender-Problematik kein besonderer Schwerpunkt in DaF-Lehrwerken ist. Wenn diese Problematik überhaupt thematisiert wird, steht sie eher auf der Ebene der deutschen Sprache. An dieser Stelle stimmt die Autorin Moghaddam (2010) zu, wenn sie sagt, dass Lehrwerke tatsächlich auch heutzutage noch bestimmen, was im Fremdsprachenunterricht geschieht und den Unterrichtsinhalt beeinflussen. Aus diesem Grund ist, Maijala zufolge, eine Gleichstellung von Frauen und Männern in DaF-Lehrwerken von großer Wichtigkeit. Nach Maijalas Aussage (2009:34) „schafft eine ausgewogene Berücksichtigung beider Geschlechter damit auch Identifikationsmöglichkeiten für alle“. Die Autorin ergänzt Moghaddams Analyse und betrachtet die DaF-Lehrwerke *Passwort Deutsch*, *Themen aktuell*, *Berliner Platz*.

Es kommen in den drei analysierten Lehrwerken insgesamt 166 Personen vor, davon 96 weiblich und 70 männlich. 23 der dargestellten Frauen sind verheiratet und acht sind

ledig, während 19 der 70 Männer in den Lehrbüchern verheiratet und nur vier ledig sind. In ihrer Analyse findet Majjala keine Patchworkfamilien und keine Familien mit alleinerziehenden Müttern. Obwohl beide Geschlechter zu ungefähr gleichen Anteilen auftreten, gibt es die geschlechtsspezifische Rollenverteilung nicht nur in der Berufswahl, sondern auch in der Lebensführung. Als Beispiele dafür zitiert die Autorin die Rollenverteilung beim Essen, wobei die Frauen in den Lehrbüchern gesünder essen (vgl. MAJAILA, 2009:45): Im Restaurant trinken die dargestellten Frauen meisten Tee, während Männer fast immer Bier bestellen.

Eine ähnliche Tendenz beobachtet die Autorin in der Darstellung von Berufen. Männer werden oft in den analysierten DaF-Lehrwerken als Entscheidungsträger abgebildet und arbeiten in technischen Berufen, während die Frauen meistens Sprachen oder Musik studieren und als Lehrerin oder Krankenschwester arbeiten. Auffällig ist, dass Ausländerinnen aus Osteuropa und lateinamerikanischen Ländern oft als Aupairmädchen oder Ladenbesitzerin arbeiten. Trotz dieser Differenzierung unter Frauen werden allen Frauen in Lehrbüchern niedrigere berufliche Positionen als den männlichen Kollegen zugeordnet. „Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Palette an Männern zugeordneten Berufen breiter ist: Sie reicht vom Arbeitslosen und Rheinschiffer über Redakteur und Richter bis hin zum Design-Professor“ (vgl. MAIJALA, 2009:50).

Die gleichen Tendenzen zur Rollenverteilung und Geschlechtsdarstellungen in DaF-Lehrwerken, die Moghaddam (2010) und Majaila (2009) in ihren Analysen feststellen, stellt auch Elsen (2018) in der Analyse der Lehrwerke *Motive* und *Pluspunkt Deutsch* fest. Die Autorin geht davon aus, dass Lehrwerke eine besondere Quelle für in der Gesellschaft geltenden Normen und Werte sind, zu denen natürlich auch das Verhältnis der Geschlechter zueinander zählt. Weiterhin untersucht Elsen die Anwendung gendergerechter Sprache in den beiden genannten Lehrwerken und ist der Meinung, dass das generische Maskulinum keinesfalls als geschlechtsneutral gelten soll, denn es führt zu einer geringeren gedanklichen Einbeziehung von Frauen (vgl. ELSÉN, 2018:179). Auch Phraseologismen wie z.B. „die Hose anhaben“ weisen auf Reflexionen zu Frauen- und Männerbildern in der deutschen Sprache hin.

Elsen beobachtet die Anwesenheit von Femininableitungen wie z.B. „Tourist/Touristin“ erst in Vokabellisten und trotz ihrer Anwendung werden diese Ableitungen unsystematisch und nicht durchgängig gebraucht. Die Autorin merkt, dass das generische Maskulinum in ganz vielen Lehrbüchern aufkommt, insbesondere in

Pluralformen wie bspw. „Lehrer“. Außerdem stehen männliche Formen i.d.R. vor weiblichen wie „Herr und Frau“. Sowohl *Motive* als auch *Pluspunkt Deutsch* wurden 2016 veröffentlicht und sind also relativ aktuell. Trotzdem stellt Elsen fest: „Die Rollenbilder in den DaF-Lehrwerken scheinen, so die Betrachtung, tatsächlich etwas fortgeschrittener und realitätsnäher zu sein als noch vor zwanzig, dreißig Jahren. Aber eine durchgehende Gleichbehandlung ist noch immer nicht ganz umgesetzt“ (vgl. ELSSEN, 2018:185).

3.3. Geschlechterkonstruktionen in deutschsprachigen Raptexten

Die Behandlung der Sexualität scheint ein konstituierender Bestandteil des Rap zu sein. Wegen dieser besonderen Eigenschaft wird der Musikstil Rap oft als vulgär bezeichnet. Obwohl viele RapperInnen sich auf den Artikel 5 des deutschen Grundgesetzes, „Freie Meinungsäußerung“, berufen, wird der Rap und v.a. das Subgenre Gangsta-Rap von vielen stark kritisiert, weil Frauen oft als sexuelles Objekt dargestellt werden. Beispiele für sexuell geprägte Raptexte sind *Deutschland schafft sich ab* von Rapper K.I.Z. und *Hass Frau* von Rapperin SXTN. Dennoch gibt es männliche Rapper, die gegen sexistische Gewalt sind, und Rapperinnen, die mit der *Macho-Ethik* konform gehen. In den Medien widmen sich viele Reportagen³² diesem umstrittenen Thema der Hip-Hop Kultur.

Alles fake, deine Wimpern deine Haare
Deine Nägel, deine Titten, sogar deine Hautfarbe
Ich hol' dir einen Drink, doch danach will ich mehr sehen
Wenn du hübsch bist, kann ich dich nicht ernst nehmen
Jede Frau macht immer Faxen, wenn sie trinkt
Und du darfst nicht kacken, weil des stinkt³³

In der Rap-Szene, wie auch in fast allen anderen Musikstilen, dient das Zusammenspiel von Bildern, Musik und Text als ganze mediale Performanz. AutorInnen wie Gruber (2016) sind der Meinung, dass der Rap nicht ausschließlich anhand seines Inhalts analysiert werden soll. Andere wie Bukop und Hüpper (2012) glauben, die Texte seien die zentrale und bedeutsamste Facette des Rap. Beim Gangsta-Rap spielt die

³² <http://www.ardmediathek.de/tv/die-story/Die-dunkle-Seite-des-deutschen-Rap/WDR-Fernsehen/Video?bcastId=7486242&documentId=51196000> (12.05.2019).

³³ <https://genius.com/Sxtn-hass-frau-lyrics> (20.11.2019).

Melodie eine geringere Rolle, denn der Fokus liegt eher auf dem Dissen und dem Boasten (vgl. Kapitel 2.1). Die Hip-Hop Kultur ist männlich dominiert und aus der geschlechtertheoretischen Sicht ist der Rap eine patriarchal organisierte sexistische Kulturpraxis (vgl. dazu DEPPERMAN; RIECKE, 2006).

Das Stereotyp hinter dem Wort *bitch* als Bezeichnung für Frauen, die „herrisch, launenhaft, kritisierend und gehässig sind“ (vgl. LEIBNITZ, 2007:158), bezeichnet ursprünglich einen weiblichen Hund, der mit einer ausgelebten Sexualität assoziiert wird. Leibnitz stellt fest, dass die Frauen in Raptexten oft als potenzielle Verführerin des Mannes vorgestellt wird. Als der Hip-Hop in den 80er Jahren entstanden ist, bedeutete das Wort *bitch* immer noch eine Beleidigung den Frauen gegenüber; inzwischen hat es sich aber in der Rap-Szene als ein Synonym für Frauen im Allgemeinen eingebürgert. Eine weitere Anwendung dieses Wortes in Raptexten soll positiv sein und bedeutet treue bzw. loyale Frauen, die an der Seite ihrer „oftmals in kriminelle Machenschaften verwickelten Männer stehen“ (vgl. LEIBNITZ, 2007:162).

In ihrem Aufsatz *Geschlechterkonstruktionen im deutschsprachigen Porno-Rap* gehen Bukop und Hüpper (2012:164) auf die Raptexte von Rapper King Kool Savas und Rapperin Lady Bitch Ray ein und analysieren sechs ihrer Raptexte auf der sprachlichen Ebene. Sie identifizieren drei Unterthemen in Savas und Rays Raptexten, nämlich einen sexuellen Sprachgebrauch, verbale Gewalt und eine doppelsinnige Verwendung des Wortes *bitch*, was im Text als *Bitch-Konzept* bezeichnet wird. Bukop und Hüpper erstellen anhand des ausgewählten Korpus eine Auflistung von Bezeichnungen für Personen, Genitalien und Sexualpraktiken als häufige Anredeformen bzw. Anredeformen für beide Geschlechter.

Als verbale Gewalt bewerten die AutorInnen die Häufigkeit der Imperativform und des Personalpronomens in der ersten Person Singular (was sie *Ich-Botschaften* nennen). Diese beiden sprachlichen Strategien demonstrieren, nach Bukop und Hüpper (2012:170), eine Erhöhung und eine Absolutsetzung des Mannes und eine gleichzeitige Erniedrigung der Frau. Das *Bitch-Konzept* ist daher ein Versuch von Rapperinnen im Rahmen der Rap-Szene, die patriarchalische Kategorisierungsmacht des Wortes *bitch* durch die Selbstnennung zu neutralisieren.

Bewertung von Formen verbaler Aggression und sprachlich realisierter sexueller Gewalt als beleidigend, diffamierend und verletzend unterliegt gesellschaftlichen Konventionen,

ist zugleich kulturabhängig und individuell vorzunehmen. (BUKOP; HÜPPER, 2012:172)

Trotz der Glorifizierung des Wortes *bitch* seitens vieler Frauen in der Rap-Szene lehnen auch viele RapperInnen dieses vermeintlich positive Weiblichkeitskonzept ab, indem sie sich von der zunehmenden Verrohung distanzieren. Keyes (2004) erkennt vier andere Bezeichnungen im englischsprachigen Rap für das Frauenbild, die entweder im Original oder in einer übersetzten Variante auch in deutschsprachigen Raptexten vorkommen: (1) *queen mother*, (2) *fly girl*, (3) *sista with attitude* und (4) *lesbian*. Die Autorin weist darauf hin, dass „Rapperinnen zwischen diesen Kategorien wechseln oder mehreren gleichzeitig angehören [können]“ (vgl. KEYES, 2004:266).³⁴ Die erste Bezeichnung beruht auf der afrikanischen Herkunft schwarzhäutiger RapperInnen. Die zweite Bezeichnung bezieht sich auf Frisuren und Kleider. Der Begriff *sista with attitude* wäre nach Keyes die genaue Ersetzung des Wortes *bitch* im Sinne einer stärkeren Frau. Anschließend erklärt Keyes weiter, dass die Bezeichnung *lesbian* erst in den 90er Jahren mit RapperInnen wie z.B. Queen Pen vorkommt.

2018 erschien eine Reportage in der Wochenzeitung *Die Zeit* über das Frauenbild in der deutschen Rap-Szene. Die Autorin des Artikels, Antonia Baum, meint, „dass als Herabsetzungsvehikel die Frau ausgewählt wird, folgt den hierarchischen Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaft, in der Rap entsteht: Man nimmt das schwächste Glied“.³⁵ In diesem Sinne kann nicht behauptet werden, dass die oben genannten Verbalattacken rituell oder rein fiktional sind. Wolbring (2012) ergänzt diese Diskussion und geht zunächst auf den Begriff „Authentizität“ als Synonym für Glaubwürdigkeit ein; jedoch bedeutet Authentizität für Wolbring Originalität.

Das Rappen soll daher als ästhetische Sprachhandlung betrachtet werden, so wie Kunst i.d.R. wahrgenommen wird. Wolbring weist auf Barthes Theorien hin, in denen man über ein *lyrisches Ich* spricht. Der Rap sei also eine Sprachkunst, die Auskunft über einen Teil der Wirklichkeit erteilt, aber die sich noch auf der erzählenden Ebene befindet. Aus diesem Grund plädiert Wolbring für eine ambivalente Kategorisierung des Rap gleichzeitig als authentisch und inauthentisch. Er meint, dass „sexistische Formulierungen im Rap der afroamerikanischen Tradition spielerischer Schimpfduelle

³⁴ “female rappers can, however, shift between these categories or belong to more than one simultaneously“.

³⁵ <https://www.zeit.de/2018/19/deutschrapp-texte-frauenfeindlichkeit-antisemitismus> (17.06.2018).

entstammten und sich ihrem Rezipienten leicht als inauthentisch erschlossen“ (vgl. WOLBRING, 2012:189).

Ein großer Teil der sozialen Wirklichkeit wird medienvermittelt wahrgenommen, obwohl in den Medien jede Information erst einmal aufbereitet und inszeniert wird. Die Aktualität des Rap in Deutschland zeigt sich z.B. in der Verleihung des Echo-Preises an die Rapper Kollegah und Farid Bang,³⁶ obgleich ihre Texte als sexistisch, rassistisch und antisemitisch gelten und oft kritisiert werden. Die gegenwärtige Diskussion und die Polemik um frauen- und fremdenfeindliche Raptexte dienen der vorliegenden Arbeit als Motivation, um explizit Songs zu analysieren, deren Thematik das Frauenbild ist.

Karsta (1992) erklärt, dass jegliche sprachliche Interaktion eine Form sozialen Handelns ist, was infolgedessen einen Sprechakt bedeutet. Die Autorin weist damit auf die Theorien von Bourdieus Studien symbolischer Gewalt hin, in denen Zeichensysteme wie Sprachen ein potentielltes Subjekt von Gewalt sind. „Sprachnormen sind gesellschaftliche Produkte, die nur durch das aktive Handeln von Individuen aufrechterhalten werden“ (vgl. KARSTA, 1992:13). D.h. unabhängig davon, ob sexistische Raptexte tatsächlich authentisch sind, ist es eindeutig, dass sie sexistische Diskurse der jeweiligen Gesellschaft widerspiegeln, die im Fremdsprachenunterricht problematisiert werden sollen.

³⁶ <https://mobil.derstandard.at/2000077896336/Antisemitismus-und-Sexismus-beim-Musikpreis-Braunes-Echo> (17.06.2018).

4. DISKURSANALYSE IN ANLEHNUNG AN DAS KONZEPT DES „LETRAMENTO CRÍTICO“

4.1. Linguistische Forschungsfelder der Diskursanalyse

In den Forschungsfeldern, die auf der Linguistik als Analysemethode basieren, wird der Begriff *Diskurs* anders als z.B. in der Literaturtheorie gebraucht. Es existieren, Mills (2007) zufolge, drei Arten der Theoriebildung, die diesen Begriff definieren: die Sozialpsychologie, die kritische Linguistik und die Diskursanalyse. Alle drei Forschungsfelder beschäftigen sich mit der Ausgangsfrage, wie man kommunikative Akte mittels einer Analyse ihres jeweiligen Kontextes untersucht. Sie erforschen also geschriebene und gesprochene Sprache. In Wörterbüchern wird der Begriff *Diskurs* oft als eine Sache beschrieben, die mit dem Gespräch zu tun hat (vgl. MILLS, 2007:2). Innerhalb der Disziplinen gibt es aber unterschiedliche Definitionen dafür und das Wort *Diskurs* wird auf unterschiedliche Weise von TheoretikerInnen genutzt. Diese Unterscheidung ist an dieser Stelle relevant, um die Bedeutung des Letramento Crítico im brasilianischen Kontext nachzuvollziehen (siehe Kapitel 4.2.).

Die Sozialpsychologie entwickelte eine analytische Methode, die für Gespräche und insbesondere für Streitgespräche geeignet ist. Dieser Ansatz erfordert v.a. die Bearbeitung von Fragen der Machtverhältnisse und der Wissensproduktion. Die Methode bezieht sich auf Elemente der foucaultschen Diskurstheorie und beschränkt sich eher auf die Untersuchung überkommener Sprache. Die Sozialpsychologie unterscheidet sich von der Diskursanalyse, weil diese sich mit dem Thema der Macht auseinandersetzt, und befasst sich mit der Erhebung und Auswertung empirischer Daten. Die kritische Linguistik analysiert dagegen Texte in politischer Absicht. Die Sprache wird hier als zentrales Vehikel im Prozess der Subjektkonstitution als sozialem Wesen verstanden (vgl. MILLS, 2007:145). Kritische LinguistInnen wie Fowler und Threadgold beschäftigen sich nicht nur mit Fragen der Macht, sondern auch der Wahrheit, und werden stark von marxistischen Theorien beeinflusst. Im Gegensatz zur Sozialpsychologie untersucht die kritische Linguistik die Gegenwartssprache.

Das Untersuchungsfeld der Diskursanalyse hat sich im Verlauf der Zeit langsam verändert bzw. erweitert. Die allererste Form der Diskursanalyse fokussierte sich auf die Sprache im Gebrauch mittels der Analyse gesprochener Äußerungen oder geschriebener Texte. Sie kam als eine Art Reaktion auf die strukturalistische Linguistik, die sich wenig

für den Sprachgebrauch interessierte. Ihr Ziel war es, größere Einheiten zu analysieren, die implizit auf der Ebene des Diskurses wahrgenommen werden, wie z.B. die Diskursmarkierungen. Einige DiskursanalytikerInnen untersuchen zu diesem Zweck die natürliche Sprache in mitgeschnittenen Gesprächen, andere den diskursiven Zusammenhang von Textblöcken.

Die Diskursanalyse in der Linguistik steht im Zentrum der Diskursforschung, neben z.B. der Pragmatik. Sie untersucht Diskurse als „handlungsbezogene kommunikative Großmuster und textübergreifende Zusammenhänge“ (REISIGL; ZIEM, 2014:89) und beschäftigt sich mit sozialen Problemen, die sprachliche Bezüge aufweisen. In diesem Sinne stehen soziale Diskriminierungen wie Rassismus oder Sexismus auf der Ebene der Diskurse und ihre Rolle bei der Reproduktion solcher Diskriminierungen im Fokus. Das nennt man heutzutage *Kritische Diskursanalyse* und dieser Ansatz weist oft auf Ähnlichkeiten mit der kritischen Linguistik auf. Laut Reisigl und Ziem (2014) können in der Linguistik unterschiedliche Arten der Kritischen Diskursanalyse aufgelistet werden, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die *Duisburger Gruppe* versteht den Diskurs als die Entwicklung des Wissens im Laufe der Zeit und konzentriert sich eher auf Medien und Alltagsdiskurse. Im Rahmen ihrer Analyse setzt sie keine linguistischen Mikroanalysen ein. Es werden dabei meistens schriftliche Korpora wie Medientexte oder Transkripte von Interviews analysiert. Dieser Ansatz widmet sich v.a. der Analyse der Rolle der Presse, was die Erzeugung bzw. der Verfestigung diskriminierender Haltungen angeht. Die Duisburger Gruppe versteht also die Medien als einen politischen Diskurs, der großen Einfluss auf Medienkonsumenten hat.

Die *Oldenburger Gruppe* ist wie die *Duisburger Gruppe* ebenfalls medienkritisch. Ihr Fokus liegt aber eher auf der Rezeption der Diskurse unter den ZuhörerInnen bzw. LeserInnen. Der soziokognitiv orientierte Ansatz begreift den Diskurs als das kommunikative Ereignis zwischen Kognition und Gesellschaft. Van Dijk (1991) ist einer der VorläuferInnen dieses Ansatzes und untersucht u.a. Vorurteile gegenüber ethnischen Minderheiten. In seiner Analyse legt er den Fokus Interaktionsstrategien und *Turn-Takings*. Auch er wählt die Presse als seine Hauptkorpora. Eine Erweiterung der Analyse dieser Korpora findet man in den Arbeiten von Fairclough, dessen diskursanalytische Studien als systemisch-funktional gelten (vgl. hierzu REISIGL; ZIEM, 2014:91).

Fairclough bestimmt den Diskurs auch in seiner semiotischen Form, und nicht auf schriftliche oder mündliche Weise. Der Autor beschäftigt sich mit dem neoliberalen Diskurs im Zeitalter des Kapitalismus und stellt u.a. fest, dass in den letzten Jahren das Phänomen der *Konversationalisierung* von Diskursen sowohl in öffentlichen als auch in privaten Räumen aufgetreten ist. Reisigl und Ziem (2014:92) erklären, dass Fairclough „unter Konversationalisierung die Kolonisierung öffentlicher Diskursordnungen durch konversationelle Praktiken der Diskursordnung der Lebenswelt [versteht]“.

Eine weitere Form der systemisch-funktionalen Diskursanalyse ist die Soziosemiotik. Sie betrachtet Diskurs als multimodale Form des Wissens über verschiedene Aspekte der Realität. Dieser Ansatz erforscht v.a. interdiskursive Beziehungen zwischen Text, Schrift, Ton, Bild, Musik und nonverbaler Kommunikation. Hier werden auch Texte aus der Presse untersucht, wie in den zwei oben genannten Ansätzen. Darüber hinaus analysiert die Soziosemiotik z.B. auch Texte in Schulbüchern und in Werbeanzeigen. Das Layout spielt bei dieser Analyse zusätzlich eine große Rolle, wobei die Bedeutungen von Typographien und Farben herausgearbeitet werden. Das Thema der Diskriminierung wird hier genauso behandelt, aber nicht rein textuell, sondern vielmehr auf der visuellen Ebene.

Eine weitere Form der Kritischen Diskursanalyse ist der diskurshistorische Ansatz mit DiskursanalytikerInnen wie Wodak und Gruber. Dieser Ansatz plädiert für eine forschungsorientierte Brücke zwischen Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft und Linguistik und beschäftigt sich zumeist mit Diskursen über Antisemitismus sowie über nationale Identitäten. Diese DiskursanalytikerInnen greifen bei ihrer Methode einerseits auf qualitative und andererseits auf quantitative Analysen zurück. Das Ganze beruht auf unterschiedlichen Theorien wie Semiotik, Pragmatik und Rhetorik.

4.1.1. Diskursanalyse in der Genderforschung

Wenn die diskursanalytischen Verfahren der Linguistik alleine angewendet würden, wären die angesprochenen Themen in den ausgewählten Raptexten in Kapitel 6 nicht komplett berücksichtigt, da die Linguistik die Komplexität der Diskussion um die Gleichstellung der Geschlechter nicht vollständig erfasst. Infolgedessen gilt es für die vorliegende Arbeit, die sich mit feministischen Raptexten beschäftigt, sich einen Überblick über die diskursanalytischen Verfahren in der Genderforschung zu verschaffen. Die Überlegungen, die im Folgenden dargelegt werden, ergänzen das

methodische Vorgehen für die Diskursanalyse im DaF-Kontext in Anlehnung ans *Letramento Crítico*, damit die Diskurse der Raptexte zum Frauenbild möglichst in ihrer Ganzheit erfasst werden und die Didaktisierung dieser Raptexte für den brasilianischen DaF-Kontext ermöglicht wird.

Die feministische Diskurstheorie im Rahmen der Diskursforschung wird zumindest seit den 80er Jahren erforscht. Es gibt bisher eine Vielfalt von Schwerpunkten in den feministischen Diskursanalysen. In der Kritischen Diskursanalyse bereits verfügbar sind einzelne Sammelbände wie z.B. die Werke *Feminist Critical Discourse Analysis* von Michelle Lazar (2007) und *Feminist Poststructuralist Discourse Analysis* von Judith Baxter (2003), in denen Themen wie die soziale Konstruktion von Weiblichkeit behandelt werden. Die feministische Diskurstheorie hat stark auf Foucaults Arbeiten zurückgegriffen, wie Mills (2007) sagt. Obwohl foucaultsche Studien die Sexualität nicht explizit behandeln, hat seine Machtanalyse einen starken Einfluss auf die feministischen TheoretikerInnen, wegen des Modells von Machtbeziehungen. In Foucaults Arbeiten spielen Rasse und Klasse eine bedeutsame Rolle und feministische DiskursanalytikerInnen verstehen deswegen das Geschlecht als eine Kategorie, die durch Rasse und Klasse geformt ist (vgl. MILLS, 2007:85).

Es gab in den 60er Jahren eine Wende im Verständnis der Privatsphäre, und Themen wie z.B. Kinderbetreuung waren nicht mehr privat, sondern wurden als strukturelle bzw. politische Probleme erkannt. Laut Mills befasst sich der Feminismus mit Fragen der Subjektivität und der Unterwerfung, also Begriffe, die sich im Laufe der Zeit kaum verändern. Weil das Konzept der weiblichen Subjektivität i.d.R. auf Kosten anderer weniger erforschten „Ichs“ untersucht wird, haben die Arbeiten v.a. von Judith Butler auf die Unterscheidung zwischen westlichem und östlichem Feminismus hingewiesen. Nur die Annahme von Subjektpositionen innerhalb eines gleichen Handlungskontextes ermöglicht eine kritische feministische Diskurstheorie (vgl. hierzu MILLS, 1996).

Die meisten feministischen Diskursanalysen gehen der Frage nach, „wie aus dem hegemonialen Diskurs der Zwei-Geschlechter-Ordnung konkrete gelebte Identitäten, Subjekte und erfahrene Körperlichkeiten erwachsen“ (vgl. WEDL, 2014:285). Die unterschiedlichen Bereiche der feministischen Diskursanalyse werden von Wedl (2014) wie folgt systematisiert: (1) Sprache, Kommunikation und Performanz, (2) Repräsentation und Wissenskonfigurationen, (3) Identität, Begehren, Subjekt(ivationen),

(4) Körper, Materialisierungen und Artefakte sowie (5) Macht, Gouvernamentalität und Kritik.

Der erste Bereich der feministischen Diskursanalyse wurde bereits in Kapitel 3.1. vorgestellt, wo das Konzept des *doing gender* angeschnitten wurde. Jedoch wird die Sprache zusätzlich durch z.B. körpersprachliche Codes inszeniert, was Wedl unter Performanz versteht. Im zweiten Bereich geht es weniger um einzelne sprachliche Formen als vielmehr um „Macht-Wissens-Regimes des Denk- und Sagbaren“ (vgl. WEDL, 2014:287). Hierzu kann die bereits erwähnte feministische Diskurstheorie zugeordnet werden, die zur Zeit des Anfangs der Frauenbewegung entstanden ist. Aktuelle Debatten zum Feminismus, z.B. das Konzept „biologischer Mutterschaft“ werden i.d.R. aus dieser Perspektive analysiert.

Im dritten Bereich werden die Geschlechterordnungen bezüglich der Konstituierungsprozesse als Subjekt betrachtet. Die Studien, die sich mit Identitätskonstruktionen befassen, gehen der Frage der Identität mittels Erzählungen nach. Themen dieses Bereichs sind u.a. Diskurse zur Homosexualität. Wie Macht-Wissens-Regimes sich in Körpern materialisieren ist ein weiteres Forschungsfeld der feministischen Diskursanalyse. Häufige Themen dieses vierten Bereichs sind bspw. Körperpraktiken rund um die äußere Schönheit. Transsexualität wird ebenso aus dieser Perspektive analysiert. Dieser Bereich gilt als eher umstritten, da die diskursiven Konstruktionen zur Identität nicht im Mittelpunkt der medizinischen Untersuchungen stehen.

Der fünfte und letzte Bereich der feministischen Diskursanalyse ist die Frage der Macht in Bezug auf die Gouvernamentalität. Die meisten Arbeiten über das Gouvernamentalitätskonzept thematisieren den öffentlichen Gewaltdiskurs oder die Verschränkung einer neoliberalen Gouvernamentalität mit Geschlechterverhältnissen. Auch die gesellschaftlichen Potenziale einer homoerotischen Lyrik verbinden dieses Konzept mit der Diskursanalyse. Wedl erwähnt die Relevanz der Studien von Barthes und Althusser im Kontext der Betrachtung des Sexismus in der Sprache. Das nennt die Autorin poststrukturalistischen Feminismus (vgl. WEDL, 2014:278).

4.1.2. Diskursanalyse im DaF-Kontext

Im Rahmen der kulturwissenschaftlichen Forschung existieren zwar viele diskursanalytischen Ansätze, aber nur wenige spezifisch für den DaF-Kontext. AutorInnen wie Foucault und Luckmann beschäftigen sich bei der Diskursanalyse meistens mit Schwerpunkten wie Philosophie oder Soziologie. Altmayer (2007) plädiert dagegen für einen Ansatz, der sich dem DaF-Kontext und seiner Unterrichtspraxis annähert. Im Sprachgebrauch bzw. in der alltäglichen Kommunikation greift das Individuum auf kulturgeprägte Muster zurück, und das selbst dann wenn sein Gesprächspartner nicht unbedingt die vorausgesetzten Muster kennt. Wenn einer bzw. eine der am Gespräch Beteiligten ein bestimmtes Muster nicht (er)kennt, wird die Äußerung nicht verstanden und die Kommunikation kann scheitern. Die Unterscheidung zwischen einer „gelungenen“ und einer „gescheiterten“ Kommunikation ist m.E. nicht möglich, weil die Kommunikation nicht nur ein Mittel zur Übertragung von Informationen ist, sondern auch zur Entwicklung von subjektiven Meinungen.

Der Begriff *Kultur* ist für Altmayers Konzept des kulturellen Deutungsmusters entscheidend. Zunächst einmal soll der Begriff des *Deutungsmusters* erklärt werden. In Altmayers Verständnis bezeichnet dieser Begriff die Elemente eines gemeinsamen Wissens, das man bei jeder sozialen Interaktion und insbesondere bei sprachlichen Handlungen für die Deutung der betreffenden Situation anwendet. Laut dem Autor sind die Deutungsmuster Bestandteil der symbolischen Wissensordnung, die aktiviert sein müssen, damit der Kultur einen Sinn zugeschrieben wird. Das kulturelle Deutungsmuster ist also ein Wissenselement, das (1) über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten ist, (2) dazu dient, einer Erfahrung einen bestimmten Sinn zuzuschreiben, (3) in Diskursen überliefert ist und innerhalb solcher Diskurse eine gemeinsame Wirklichkeit herstellt wird, und (4) in alltäglichen Kommunikationssituationen eher implizit oder unreflektiert verwendet wird.

Einen Sinn zuschreiben bedeutet, laut Altmayer (2013), einen metaphorischen Rahmen nicht nur auf der kognitiven Ebene herzustellen, vielmehr auch zu wissen, welches Verhalten von einem in einer bestimmten Situation erwartet wird. Jedes Deutungsmuster hat eine Funktion bezüglich der kommunikativen Handlungen und damit man auf diese Funktionen sinnvoll zurückgreifen kann, braucht dieser Ansatz eine überschaubare Ordnung. Altmayer (2013) systematisiert deswegen die verschiedenen Arten von Deutungsmustern in vier Typen: in ein topologisches, ein chronologisches, ein axiologisches und ein kategoriales Muster.

Das topologische Muster sei für die Orientierung im Raum verantwortlich. Länder und ihre Grenzen und die dazu gehörenden geopolitischen Konzepte der Welt sind dieser Kategorie von Deutungsmustern zugeordnet. Zu den topologischen Mustern gehören z.B. die Vorstellungen von Heimat. Das chronologische Muster ist analog zu dem topologischen gebildet, indem es nicht ganz dem alltäglichen Verständnis des Zeitablaufs entspricht. Vielmehr bedeutet dieses Muster die Ordnung der Zeit bezüglich unserer Verhältnisse für die menschliche Orientierung, also „die alltägliche Ordnung der Zeit durch Kalender, Jahreszeiten, Tageszeiten, Tagesabläufe“ (vgl. ALTMAYER, 2013:24). Das axiologische Muster ist subjektiver, weil man zwischen z.B. gut und böse unterscheidet. Es handelt sich also um Werte, die versuchen, abstrakte Begriffe wie Freiheit oder Glück zu definieren.

Altmayer meint, dass für die Identifikation eines kulturellen Musters nicht Definitionen von Nation oder Ethnie entscheidend sind, sondern die Diskurse in den jeweiligen Gesellschaften. Das kategoriale Muster dient v.a. der Einordnung von InteraktionspartnerInnen und versucht die Frage „Mit wem habe ich es zu tun?“ zu beantworten (vgl. ALTMAYER, 2013:23). Dieses Muster dient der diskursiven Konstruktion von eigenen und fremden Identitäten. Das Geschlecht ist Bestandteil unserer Identität, da es definiert, wie die anderen uns verstehen und daher wie die anderen etwas kommunizieren. Außerdem bestimmt das Geschlecht insoweit unsere Identität, weil es unsere Gewohnheiten und unseren Lebensstil innerhalb einer Gesellschaft mitbestimmt.

Der Begriff der Deutungsmuster wurde in Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Lernen entwickelt. Menschen seien mit Bedeutungszuschreibungen, die durch gesellschaftliche Sozialisationsprozesse erworben wurden, ausgestattet und alle Lernprozesse bauen auf vorhandenen Deutungsmustern auf. Das Ziel des kulturbezogenen Lernens ist die Erweiterung bzw. Veränderung kultureller Deutungsmuster und es befindet sich innerhalb des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Fremdsprachenunterrichts. Dabei ist die aktive Thematisierung der Deutungsmuster von Bedeutung. Eigene Deutungsmuster müssen mit anderen vorhandenen Deutungsmustern wechselseitig in Frage gestellt und reflektiert werden, um eine Erweiterung des Deutungsrepertoires zu ermöglichen.

Altmayer (2004) plädiert für eine Art neue Landeskunde, die anhand spezifischer Erkenntnisinteressen den Fokus auf Lehr- und Lernprozesse legt und sich nicht nur an der

Perspektive der Inhalte orientiert. Die Kritik an der interkulturellen Theorie bezieht sich auf die Tendenz, bei Kulturen an homogene Nationalkulturen zu denken. Diese national-ethnisch orientierte Tendenz sollte vor dem Hintergrund der aktuellen Globalisierungsprozesse vermieden werden. Stattdessen soll die Individualität der Lernenden im Lernprozess anerkannt werden, indem die Lernenden als Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Einflüssen betrachtet werden.

Das kulturbezogene Lernen wird aus diesem Grund mit dem Konzept des kulturellen Deutungsmusters eng verknüpft. Da Menschen mit Bedeutungszuschreibungen ausgestattet seien, die durch bereits stattgefundene gesellschaftliche Sozialisierungsprozesse erworben wurden, bauen alle Lernprozesse auf vorhandenen Deutungsmustern auf. Daher dürfen das Vorwissen und die persönlichen Erfahrungen der Lernenden im Fremdsprachenunterricht nicht ignoriert werden, ganz im Gegenteil. Vorhandene Deutungsmuster lassen sich durch bewusste Irritation in Frage stellen, so wie das auch beim *Letramento Crítico* passieren soll, das im Folgenden vorgestellt wird.

4.2. Das „Letramento Crítico“ im brasilianischen DaF-Kontext

In Anlehnung an Altmayers Kritik an der interkulturellen Theorie für den DaF-Unterricht (siehe Kapitel 4.1.2.) wurde der kommunikative Ansatz auch kritisiert, obwohl er im brasilianischen Raum im Fremdsprachenunterricht noch weit verbreitet ist und meist positiv bewertet wird. Genauso wie der kommunikative Ansatz strebt das Konzept des *Letramento Crítico* an, nicht nur die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, sondern auch, dass die Individuen zu teilhabenden BürgerInnen innerhalb einer Gesellschaft werden. Im Rahmen des *Letramento Crítico* werden Lernende als aktive TeilnehmerInnen am Lesevorgang betrachtet. Obwohl das kulturbezogene Lernen ein ähnliches Ziel anstrebt, geht das *Letramento Crítico* einen Schritt weiter, weil man dabei speziell an die politischen Bildungssysteme kolonisierter Länder wie Brasilien denkt. Dieses Konzept ermöglicht es den Lernenden, die Botschaft eines Textes bzw. eines Diskurses nicht mehr nur passiv anzunehmen und damit Machtverhältnisse in Frage zu stellen.

Seit den post-kolonialen Ansätzen, die nach dem Zweiten Weltkrieg aus einer Eigenperspektive der westlichen Welt den Eurozentrismus kritisch reflektierten, entwickelten sich regionale (u.a. lateinamerikanische) dekoloniale Ansätze, die aus Sicht der untergeordneten Gesellschaft den Eurozentrismus kritisieren. Im

postkolonialen Kontext würde die interkulturelle Kommunikation kritisch betrachtet und Restbestände kolonialen Denkens vehement zurückgewiesen. (LE BLANC, 2019:39)

Aus diesem Grund verbinden Mattos und Valério (2010) den kommunikativen Ansatz mit dem Letramento Crítico. Beide Ansätze fokussieren sich auf den Protagonismus der Lernenden und konzentrieren sich auf die kritische Reflexion über Kultur und Alltag. Diese Reflexion soll dann die Lernenden dazu bringen, ihren sozialen Stand in Frage zu hinterfragen. Das Letramento Crítico versteht einen Text bzw. einen Diskurs jedoch als Produkt ideologischer und gesellschaftspolitischer Kräfte. Die AutorInnen sind der Meinung, dass das Letramento Crítico die Lücken des kommunikativen Ansatzes ergänzen kann, eben genau wegen seines ideologischen Charakters. Während es beim kommunikativen Ansatz um das *Problem-solving* existiert, widmet sich das Letramento Crítico dem *Problem-posing* (vgl. MATTOS; VALÉRIO, 2010:151).

An dieser Stelle ist es m.E. wichtig, einige der Prinzipien und Kriterien des Letramento Crítico vorzustellen. Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire hat in den 60er Jahren eine Art neues Alphabetisierungsprogramm entwickelt, bei dem es weniger um den Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten ging, als vielmehr um eine Bewusstseinsbildung. Beim Letramento Crítico spielen neben dem Protagonismus der Lernenden folgende Prinzipien eine zentrale Rolle: Heterogenität und Authentizität von Textsorten und Diskursen, Anwendung der Multimodalität und Förderung des Sprachbewusstseins. Zusammengefasst von Mattos und Valério (2010:148) sollen „mündliche, schriftliche und multimodale Texte nicht nur die Wahrnehmung von Heterogenität innerhalb und zwischen Kulturen ermöglichen, sondern auch die Entwicklung eines distanzierten und kritischen Blicks in Bezug auf die durch den Text vermittelten Inhalte“.³⁷

Außerdem kann das Letramento Crítico zusätzlich so manche Lücke in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht füllen. Es existieren bisher keine DaF-Lehrwerke für den brasilianischen Kontext (vgl. dazu BOHUNOVSKY, 2011), was sich nachteilig auf die Wahrnehmung lokaler Identitäten und lokaler Diskursen auswirkt. Darüber hinaus werden bestimmte Themen in DaF-Lehrwerken überhaupt nicht thematisiert, wie z.B. die Homophobie gegen sexuell anders orientierte Menschen. Tílio (2010) listet die größten

³⁷ “Os textos, orais, escritos e multimodais [...] devem, então, permitir não só a percepção da heterogeneidade dentro e entre as culturas, mas também o desenvolvimento de um olhar distanciado e crítico com relação aos conteúdos informados pelo texto”.

Tabuthemen in der Verlagsbranche mittels des Akronyms PARSNIP auf, im Original „politics, alcohol, religion, sex, narcotics, -isms and porn“ (vgl. TÍLIO, 2010:50). Der Autor ist der Auffassung, dass die Entscheidung, ein z.B. homosexuelles Paar vorzustellen, den Zweck einer didaktischen Aufgabe nicht ändert. Seine Studie ähnelt den Analysen (siehe Kapitel 3.2.) von Moghaddam (2010) und Majaila (2009), in denen stereotypisierte Geschlechtsdarstellungen auch bezüglich der Sexualität vorgestellt werden.

Wenn Themen wie Sexualität und Geschlechter in DaF-Lehrwerken nicht thematisiert werden, werden Geschlechterzuschreibungen nicht problematisiert und das Letramento Crítico kann somit im Ganzen nicht durchgeführt werden, was die Bewusstseinsbildung erschwert und hegemoniale Diskurse fortschreibt. Der Einbezug vom Thema Geschlechtergleichstellung ist in Brasilien und in 193 anderen Ländern weltweit eines der 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung bis zum Jahr 2030.³⁸ Beim fünften Ziel, *igualdade de gênero* („Geschlechtergleichstellung“) geht es um die Bekämpfung geschlechtsspezifischer Diskriminierung und um die Förderung der Beteiligung von Mädchen und Frauen an Politik und Wirtschaft. Eine hegemoniale Darstellung von Geschlechtern in DaF-Lehrwerken befähigt Lernende nicht, an unterschiedlichen Diskursen teilzunehmen, was jedoch im GER vorgeschrieben ist.

Cani und Santiago (2018) weisen weiter auf einige Lücken des GER hin, die mittels des Letramento Crítico ebenfalls ergänzt werden können. Der GER wurde im Jahr 2001 konzipiert, also noch vor sämtlichen sozialen Netzwerken wie z.B. *Youtube* oder *Whatsapp*, und neue Technologien benötigen neue Formen der kritischen Alphabetisierung. Obwohl der GER ein bewährter Versuch ist, europäische Sprachen in Niveaustufen einzuordnen, ist es notwendig, diesen Versuch mit den heutigen digitalen Technologien in Einklang zu bringen. Nach Aussage von Cani und Santiago (2018:1178) beschränkt sich der GER darauf, „die Unterschiede anzuerkennen und zu respektieren, ohne sie jedoch aus einer kritischen Perspektive zu problematisieren, z.B. unter der Berücksichtigung von Machtfragen, die soziale Klasse, Geschlecht und Diskurs betreffen“.³⁹

³⁸ <http://www.agenda2030.com.br/ods/5> (16.11.2019).

³⁹ Ele se limita a reconhecer e a respeitar as diferenças sem, todavia, problematizá-las, sob uma perspectiva mais crítica, considerando, por exemplo, questões de poder envolvendo classe social e gênero e de discurso”.

Initiativen für den Erwerb von Fremdsprachen im brasilianischen Raum wie z.B. *Idiomas sem Fronteiras* („Sprachen ohne Grenzen“)⁴⁰ versuchen neben der Vermittlung von Fremdsprachen oft auch kulturelle Aspekte in den Vordergrund zu stellen. Damit DaF-Lehrkräfte in Brasilien das Konzept des Letramento Crítico im DaF-Unterricht umsetzen können und die Kann-Beschreibungen des GER trotzdem berücksichtigen, schlagen die AutorInnen einige zusätzlichen Prinzipien vor, nämlich (1) die Diskussion von Machtverhältnissen, (2) die Problematisierung des Bildungskontexts, (3) die Förderung der Anpassungsfähigkeit an verschiedene Diskurse und (4) den Bruch mit dem gesunden Menschenverstand (vgl. CANI; SANTIAGO, 2018:1185).

Marques-Schäfer und Rozenfeld (2017) vertreten den Standpunkt, dass das Letramento Crítico für den brasilianischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts (und nicht nur für den DaF-Kontext) relevant ist, weil in Brasilien sehr wenige Menschen die Möglichkeit haben, eine Fremdsprache zu erlernen. Das Letramento Crítico versucht also, u.a. den Zugang zu dieser Art des Lernens im brasilianischen Raum zu verbreiten. Außerdem argumentieren Marques-Schäfer und Rozenfeld, dass die drei Prämissen der Postmethod-Pädagogik (Singularität, Zweckmäßigkeit und Gelegenheit) zur kritischen Analyse von Unterrichtsmaterialien beitragen können (vgl. MARQUES-SCHÄFER; ROZENFELD, 2017:99). Diese Prämissen werden ausführlich in Kapitel 4.3. vorgestellt und sie kommen auch in Kapitel 6 bei der Entwicklung von Aufgaben für die brasilianischen Lernenden zum Tragen.

Beim Erwerb einer Fremdsprache spielen diverse Faktoren eine entscheidende Rolle, darunter z.B. Lehrwerke, methodischer Ansatz, persönliches Interesse der Lernenden, in der Bildungseinrichtung verfügbare Infrastruktur usw. Für die Lehrkraft ist es wichtig, dass sich die Lernenden aktiv am Unterricht beteiligen im Unterricht gut aufpassen. Damit die Lernenden kontinuierlich Interesse an der Fremdsprache aufbauen, muss die Lehrkraft die Motivation und alles, was damit einhergeht, berücksichtigen. Es besteht keine Übereinstimmung mit dem Motivationskonzept beim Erlernen von Fremdsprachen, jedoch ist die Motivation i.d.R. ein voreingenommener Behaviorist, Kognitivist, Soziokognitivist oder wird von internen und externen Faktoren beeinflusst. Eine mögliche Form, die Motivation im DaF-Unterricht zu fördern, wie es das Letramento Crítico vorschlägt, ist der Einsatz von multimodalen Medien im Unterricht.

⁴⁰ <http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao> (16.11.2019).

Canato und Rozenfeld (2017) schreiben, dass die Motivation ein komplexes Element im Rahmen der Bewusstseinsbildung und die Summe der kognitiven, affektiven, sozialen und individuellen Faktoren der Lernenden ist (vgl. CANATO; ROZENFELD, 2017:94). Die Autorinnen sind aber der Meinung, dass die Multimodalität ein zentraler Aspekt des Letramento Crítico ist, weil sie die Motivation und das Selbstbewusstsein der Lernenden fördert, indem sie verschiedene Lernsituationen bietet und verschiedene Lerninstrumente vorstellt. Die Autorinnen definieren die Multimodalität als Vielzahl von Sprachgebräuchen und Medien. Grundlagen der Multimodalität seien die Überschreitung von Machtverhältnissen und der Mischbildung im Sinne von Sprachen und Kulturen.

Demnach sind Raptexte auch Schnittstelle aus gesellschaftlichen Diskursen einerseits und Diskursen des jeweiligen Genres andererseits, also einer oder mehrerer Traditionslinien, auf die die KünstlerInnen Bezug nehmen. Der Rap wird in diesem Sinne als Bestandteil des Diskurses einer Gemeinschaft betrachtet. Souza (2011) erläutert, dass ein Kennzeichen der Hip-Hop Kultur ist, wie sie mündliche, verbale, bildliche, analoge und digitale Medien kombiniert, ohne diese zu hierarchisieren. Die Autorin definiert den Rap als ein weiteres Mittel des Letramento Crítico, das in ihrer Studie „Letramento de Reexistência“ genannt wird.

Letramentos, die ich als Reexistenz bezeichne, sind einzigartig, weil sie durch die Erfassung der sozialen und historischen Komplexität, die die alltägliche Sprachgebrauchspraktiken umgibt, zur Destabilisierung dessen beitragen, was als kristallisierte Diskurse angesehen werden kann, in denen validierte Praktiken nur in der formalen Schule erlernte Sprachkenntnisse sind.⁴¹ (SOUZA, 2011:32)

Für RapperInnen ist die Schulbildung von der Anstrengung der Anerkennung und Selbsterkennung geprägt, die auf unterschiedliche Weise die auferlegten gesellschaftlichen Regeln in Frage stellt, die sich immer noch in Rassismus, Vorurteilen und Diskriminierung manifestieren. Deswegen vertritt Souza die Ansicht, dass der Rap eine große Rolle beim Letramento Crítico spielt, weil er als eine „Straßenversion“ der bachtinischen Theorien über den Dialogismus und als eine Textsorte angesehen werden kann (siehe Kapitel 2.2.1.; vgl. dazu auch PINHEIRO, 2015). Was den brasilianischen DaF-Kontext bezüglich des Letramento Crítico betrifft, stimmen einige Prinzipien mit

⁴¹ “Os letramentos, que caracterizo como de reexistência, mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal”.

dem Konzept von Altmayer des kulturbezogenen Lernens (siehe Kapitel 4.1.2.) überein, wie z.B. das Aktivieren von Vorwissen und die gewünschte Phase der Irritation.

Jedoch weisen einige AutorInnen wie Rozenfeld (2016) darauf hin, dass für einen gelungenen DaF-Unterricht die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden von großer Bedeutung ist. Rozenfeld (2016:156) erwähnt drei Hauptkriterien für die erfolgreiche Anwendung des *Letramento Crítico* in Bezug auf den DaF-Unterricht im brasilianischen Kontext: Als Erstes soll die Auswahl der zu didaktisierenden Texte unterschiedliche Perspektiven zum Thema berücksichtigen, wie auch Altmayer bei seinem diskursanalytischen Verfahren empfiehlt (siehe Kapitel 4.1.2.). Außerdem sollen die Texte sozialpolitische Fragen beinhalten, wie in der Genderforschung oft thematisiert wird (siehe Kapitel 4.1.1.).

Als Letztes soll das kritische Denken gefördert werden, um Veränderungen in der sozialen Ungleichheit zu ermöglichen, wie bereits in der Einleitung dargestellt wurde. Das *Letramento Crítico* ist daher m.E. das am besten geeignete Instrument für den brasilianischen Kontext und für die Diskursanalyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Darüber hinaus kann das Konzept des *Letramento Crítico* an die Postmethod-Pädagogik angepasst werden (siehe Kapitel 5.3.), um sie zu erweitern und kritische Aufgabenstellungen zu entwickeln.

5. METHODISCHES VORGEHEN

5.1. Auswahlkriterien der Korpusbildung

Die vorliegende Arbeit fällt in den Bereich der angewandten Linguistik und die Analyse ist qualitativer und interpretativer Natur. Das Korpus setzt sich aus vier deutschsprachigen Raptexten zusammen: *Die Gretchenfrage* von Yasmo, *Die Freundin von* von Sookee, *Sand in die Augen* von Danger Dan und *Gelernt* von Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi. Das erste Auswahlkriterium ist, dass die Rapsongs nicht länger als vier Minuten dauern und einen Refrain beinhalten sollten. Ein längerer Rap ohne einen sich wiederholenden Refrain wäre für eine spätere Didaktisierung anspruchsvoller und würden im DaF-Unterricht viel Zeit erfordern. Aus diesem Grund sind alle vier ausgewählten Raptexte im Durchschnitt drei Minuten lang und enthalten einen relativ kurzen Refrain, der den Inhalt thematisch zusammenfasst. Das Veröffentlichungsjahr der Rapsongs war ein weiteres Kriterium für die Korpusauswahl. Die vier Raptexte wurden zwischen 2013 und 2018 veröffentlicht und spiegeln daher die Aktualität der Debatte zur Gleichstellung der Geschlechter im deutschsprachigen Raum wider.

Viele Songs sind außerhalb des Herkunftslandes der InterpretInnen urheberrechtlich geschützt. Deswegen war es wichtig, dass die vier Rapsongs auch im brasilianischen Raum verfügbar sind. Darüber hinaus war ein weiteres Auswahlkriterium die Berücksichtigung der Geschlechter der RapperInnen, damit sowohl die weibliche als auch die männliche Perspektiven betrachtet werden können. Es wurden keine deutschsprachigen Raptexte von non-binary und von transsexuellen RapperInnen gefunden, um die Debatte um weitere Geschlechtsidentitäten zu erweitern. Jedoch können die weiblichen im Vergleich zu den männlichen Perspektiven trotzdem eine fruchtbare Diskussion über das Deutungsmuster *Frauenbild* auslösen. Außerdem sollten die ausgewählten Raptexte explizit Rollenzuschreibungen behandeln.

Zuletzt werden die drei von Rozenfeld (2016:155) zitierten Kriterien für die Anwesenheit des Letramento Crítico in Betracht gezogen (vgl. Kapitel 4.2.): Die ausgewählten Raptexte umfassen unterschiedliche Perspektiven zum Frauenbild bzw. zur Gleichstellung der Geschlechter in deutschsprachigen Diskursen durch sozialpolitische Fragen. Das fördert die persönliche Meinung zu diesen Themen gefördert werden, weil Lernende aktiv am Lesevorgang beteiligt sind. Die vier Rapsongs sind authentisch und

multimodal, d.h. es gibt zu allen nicht nur den Text, sondern auch einen Videoclip und zusätzliche Interviews mit den RapperInnen.

5.2. Kategoriengeleitete Mikro- und Makroanalysen

Welche Methoden inwiefern angewandt und ggfs. modifiziert und angepasst werden, hängt dabei von den jeweiligen Forschungsfragen ab. Die Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Forschung ist es, die „implizit[en] Deutungsmuster auf die Ebene des Expliziten zu heben und sie lernbar machen“ (vgl. ALTMAYER, 2007:576). Der Autor meint, dass das zu analysierende Korpus repräsentativ für einen gesamten Diskurs sein und gleichzeitig eine Vielfalt an Textsorten und Positionen umfassen soll, um Redundanzen möglichst zu vermeiden. Die Auswertung der Daten erfolgt dann in einem dreistufigen Verfahren, nämlich einer Mikroanalyse, einer Makroanalyse und einer Kontextualisierung.

Die Mikroanalyse der Basistexte rekonstruiert den Prozess der Rezeption durch einen idealen Rezipienten, der über Vorwissen zum Thema verfügt und es aktiviert. Nur durch ein eigenes Repertoire kann ein bestimmtes Wissen aktiviert bzw. verstanden werden. Die Mikroanalyse kann von sprachlich-semiotischen Mitteln ergänzt werden, wie z.B. die Analyse von verwendeten Bildern oder Metaphern. Sie bildet den Ausgangspunkt für die Makroanalyse und orientiert sich an der Frage der Auseinandersetzung der Deutungsmuster aus den Basistexten mit den verfügbaren Metatexten (Texte, die über den Basistext sprechen). Die durchgeführte Makroanalyse dient der Erstellung von Analysekatégorien und „dem Interesse an einer praktikablen Bewältigung des Materials“ (vgl. ALTMAYER, 2007:582).

Die dritte Stufe der Analyse soll die Phase der Kontextualisierung sein, in der die Basistexte in sozialer bzw. kultureller Hinsicht kontextualisiert werden sollen. Es besteht die Gefahr, dass die Objektivität verloren geht, wenn ein bestimmter Kontext seitens der InterpretInnen nicht legitimiert wird. Altmayer bezeichnet die Kontextualisierung als den schwierigsten Schritt seines diskursanalytischen Verfahrens, weil viele Diskurse verglichen werden müssten, um eine möglichst genaue Deutung zu erzielen. Somit habe ich entschieden, aufgrund des begrenzten Zugangs zu vielfältigen Ressourcen die Kontextualisierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht durchzuführen.

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit ist an das von Altmayer vorgeschlagenen diskursanalytischen Verfahren angelehnt, weil sich dieses Verfahren besonders für die Diskursanalyse von deutschsprachigen Texten eignet, die später im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Darüber hinaus existiert bisher kein anderes diskursanalytisches Verfahren, das die geschlechtsspezifischen Diskussionen gründlich abdeckt. In Kapitel 6 greife ich daher die Studien zum Thema Geschlechter bzw. Rollenzuschreibungen, die bereits in Kapitel 3 vorgestellt wurden, zusätzlich in den kategoriengeleiteten Mikro- und Makroanalysen auf. Allerdings beschränkt sich die Analyse der ausgewählten Raptexte dabei auf die sprachliche Ebene des Rap (siehe dazu Kapitel 2.2.1.). Die Arbeit mit parasprachlichen und außersprachlichen Aspekten der Rapsongs wäre sinnvoll, wenn die Lehrkraft ein längeres Projekt vorbereiten würde.

5.2.1. Kategorien für die Mikroanalyse

Als Ergänzung zum diskursanalytischen Verfahren von Altmayer werden an dieser Stelle einige zusätzliche Kategorien erwähnt, an denen sich die Diskursanalyse der Raptexte in Anlehnung an das Letramento Crítico orientiert. Die Kategorien in Oliveiras Studie (2008) zum Frauenbild in Funktexten zeigen, was DiskursteilnehmerInnen mit der Sprache in einer Situation anfangen und wie ein Teilnehmer bzw. Teilnehmerin auf andere einwirkt, d.h. auf die Beziehung zu anderen DiskursteilnehmerInnen. Diese kategoriale Analyse zeigt auf, welche die sozialen Rollen, Einstellungen sowie Beziehungen sind, die zwischen den am Diskurs beteiligten TeilnehmerInnen hergestellt werden.

Nach Aussage von Oliveira (2008:4) „[ermöglicht] die Untersuchung der Songs es uns, die soziale Repräsentation von Frauen in diesen Texten, die sexistischen Beziehungen und Machtpositionen in ihnen zu identifizieren“.⁴² Einerseits betonen Verben eine Verpflichtung, andererseits verstärken Adjunkte, also Adverbien, allgemein das Handeln innerhalb des Diskurses. Dazu erläutert die Autorin noch, dass Pronomen angeben, wie Menschen benannt werden. Oliveiras Kategorien sollten m.E. noch von Substantiven und Adjektiven ergänzt werden. In der Tabelle 1 sieht man also, welche Funktion jede Wortart in Diskursen erfüllt.

⁴² “A investigação das músicas permite identificar a representação social da mulher nesses textos, as relações e posições sexistas de poder dentro deles”.

TABELLE 1 – DISKURSIVE FUNKTION JEDER WORTART

<i>Verben:</i>	zeigen die Handlung bzw. die Absicht, betonen die Verpflichtung
<i>Adverbien:</i>	verstärken das Handeln, zeigen die Häufigkeit der Aktion, verorten Aktionen in der Raumzeit
<i>Pronomen:</i>	zeigen, wer den Diskurs besitzt, wem Personen und Meinungen gehören
<i>Substantive:</i>	geben an, wie Personen und Gegenstände innerhalb einer Gemeinschaft benannt werden
<i>Adjektive:</i>	bewerten Personen bzw. Gegenstände in dichotomischen Unterscheidungen, zeigen eigener und fremder Eigenschaften

QUELLE: Oliveira (2008:6). Eigene Anpassung und Übersetzung.

Bevor ich zur Mikroanalyse hinsichtlich der vorhandenen Kategorien komme, wird zunächst der Kontext des jeweiligen Raptextes erklärt. Es wird also der Hintergrund, in dem die RapperInnen sich zurzeit befinden, kurz vorgestellt. Damit ist z.B. gemeint, dass an erster Stelle Hinweise auf andere Texte besprochen werden, die einen direkten Einfluss auf den zu analysierenden Raptext haben. Erst in der Makroanalyse beziehe ich Videoclips und ggfs. zusätzliche Interviews mit den RapperInnen sowie den einen oder andere Kommentare auf der jeweiligen Streamingplattform in die Analyse ein.

5.2.2. Kategorien für die Makroanalyse

Colisma und Cabezas (2017) analysieren den Raptext *Dónde Empieza* der chilenischen RapperInnen Portavoz und Subverso und verbinden den Diskurs im Raptext mit der politischen Situation Chiles. Die AutorInnen haben den ausgewählten Raptext in vier Kategorien eingeordnet, die im Lichte soziologischer Theorien zur Diskursanalyse entwickelt wurden, nämlich in die Kategorien der (1) Nötigung, der (2) Verschleierung, der (3) Legitimation und Delegitimierung, sowie des (4) Widerstands und Protests (vgl. COLISMA; CABEZAS, 2017:31). Damit die vier Kategorien bei der Makroanalyse in Kapitel 6 umgesetzt werden, soll im Folgenden zunächst eine kurze Beschreibung aller Kategorien erfolgen.

Die Kategorie der *Nötigung* basiert i.d.R. auf einer Reihe von Handlungen sowie auf bestimmten Formen der Zensur bzw. der Zugangseinschränkung von Informationen. Die Nötigung passiert z.B. durch bestimmte Sprechhandlungen, die einen Befehl beinhalten. Wenn diese Kategorie im Vergleich zu denen bei der Mikroanalyse betrachtet wird, wird sie bspw. durch Verben in der Imperativform verdeutlicht. In Verbindung mit Verben kann die Anzahl von Pronomen in der zweiten Person Singular ein weiteres Merkmal eines Diskurses sein, der die an diesem Diskurs Beteiligten zwingt, die Meinung des Sprechers wiederzugeben, ohne damit einverstanden zu sein. Bei dieser Kategorie wird in Kapitel 6 als die Anwendung von Verben in der Imperativform bezüglich des Pronomens betrachtet.

Die zweite Kategorie der *Verschleierung* bezieht sich auf die Kontrolle der in den Diskursen veröffentlichten Informationen. Die Absicht der Verschleierung besteht darin, Informationen nach ihrer Qualität und Quantität herauszufiltern und den ZuhörerInnen bzw. LeserInnen nur das zur Verfügung zu stellen, was die InterpretInnen angemessen finden. Dies kann auf die verschiedenste sprachliche Weise geschehen, wie z.B. durch Lügen oder Euphemismen. Eine weitere sprachliche Strategie für die diskursive Verschleierung ist die Anwendung von Verben. Im Unterschied zur Kategorie der Nötigung werden die Verben bei der Verschleierung oft in der ersten Person Singular verwendet, um unterschiedliche Perspektive und abweichende Meinungen unterbinden. Bei der Verschleierung spielen auch Adjektive eine Rolle, da das „Ich“ oft mit positiven Eigenschaften beschrieben wird, während die anderen eher mit negativen Adjektiven betitelt werden.

Bei der Kategorie der *Legitimation* geht es darum, nicht nur die soziale Machtposition, sondern auch die Glaubwürdigkeit der AutorInnen eines Diskurses zu stärken. Diese Kategorie wird fast immer von der dazugehörenden Kategorie der Delegitimierung begleitet. Die *Delegitimierung* besteht also darin, die anderen negativ darzustellen, bspw. durch Sprechhandlungen wie das Beschuldigen oder das Beleidigen. Die Delegitimation unterscheidet sich von der Verschleierung in ihrem Hauptziel dadurch, andere negativ darzustellen: Der Zweck der Delegitimation besteht darin, den Diskurs zu kritisieren, und konzentriert sich daher nicht darauf, bestimmte Akteure mit Adjektiven zu verunglimpfen. Das findet häufig durch die Anwendung von Modalverben wie z.B. „können“ und „müssen“ und ggfs. durch Adverbien wie „jetzt“ und „damals“ statt.

Die letzte Kategorie in Colisma und Cabezas (2017) Analyse ist *Widerstand und Protest*. Diese Kategorie wird oft benutzt, um sich den Institutionen zu widersetzen, die die Macht ausüben. Diese Kategorie ähnelt der der Delegation, unterscheidet sich jedoch dadurch, dass sie nicht die sozialen Akteure kritisiert, sondern vielmehr die Institutionen, in die diese Akteure eingebunden sind. So werden in Raptexten (siehe die Analysen in Kapitel 6) nicht mehr Menschen kritisiert, sondern die Gesellschaften. Ein sprachliches Merkmal dieser diskursiven Kategorie ist die Benennung von Institutionen nach Substantiven. Wichtig ist, dass die genannten Kategorien sich nicht gegenseitig ausschließen; wer eine der Kategorien nutzt, kann auch mit einer oder mehreren der anderen genannten Kategorien diskursiv entgegenwirken.

5.3. Kriterien zur Erstellung von Aufgaben

Die Postmethod-Pädagogik ermöglicht es der Lehrkraft, auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichtete Praxistheorien selbst zu erstellen. Die vorhandenen Ansätze für den Fremdsprachenunterricht bestehen i.d.R. aus einer Reihe von theoretischen Grundsätzen und von Unterrichtsverfahren, die sich an Lehrkräfte richten. Kumaravadivelu hat bereits vor über zwanzig Jahren festgestellt, dass diese methodischen Ansätze oft nicht zur Unterrichtsrealität aller Lehrkräfte passen, da jede Lerngruppe unterschiedliche Bedürfnisse hat und dementsprechend andere Methoden benötigt. Nach Aussage von Kumaravadivelu (1994:29) kann: „aus Sicht des Praktikers keine dieser Methoden in ihrer reinsten Form im tatsächlichen Unterricht verwirklicht werden, vor allem, weil sie nicht aus der Unterrichtserfahrung abgeleitet werden“.⁴³

Der Autor schlägt einige Makrostrategien vor, die der Lehrkraft dabei helfen, sich an der Postmethod-Pädagogik zu orientieren. Dieser Ansatz ist also für den DaF-Unterricht im brasilianischen Raum geeignet, denn er schreibt keine Reihe von theoretischen Grundsätzen vor, sondern zieht Aspekte einer vielfältigen Lerngruppe bzw. verschiedenster Lerntraditionen in Betracht. Einige der von Kumaravadivelu empfohlenen Strategien scheinen nach dem GER zwar veraltet, wie z.B. die Berücksichtigung aller vier Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht (vgl. KUMARAVADIVELU, 1994:32), dennoch sind andere m.E. immer noch relevant für

⁴³ “from the practitioner’s point of view, none of these methods can be realized in their purest form in the actual classroom primarily because they are not derived from classroom experience”.

die heutige DaF-Praxis, weil sie v.a. die kritische Lernerautonomie fördern, die eng mit dem Konzept des *Letramento Crítico* verknüpft ist. Im Folgenden werden fünf der relevanten Makrostrategien vorgestellt.

Der Unterricht soll von Lernenden und Lehrenden gemeinsam aufgebaut werden (*maximize learning opportunities*), die Lernenden sollen die Freiheit haben und ausüben, Gespräche im Unterricht zu beginnen (*facilitate negotiated interaction*), die Grammatik soll ein Mittel für den Unterricht und nicht das Ziel des Unterrichts sein (*foster language awareness*), Ethnie, Klasse, Alter und Geschlecht sollen im Unterricht kritisch berücksichtigt werden (*raise cultural consciousness*) und der Unterricht soll als Teil der Dynamik sozialer Institutionen behandelt werden (*ensure social relevance*). Des Weiteren sollen m.E. diese Makrostrategien von Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung und zur Materialauswahl ergänzt werden. Die Fragen in der Studie von Marques-Schäfer und Rozenfeld (2017) helfen dabei weiter, die didaktischen Impulse in Kapitel 7 in die Praxis umzusetzen.

TABELLE 2 – FAKTOREN FÜR DIE MATERIALAUSWAHL

<i>Faktor</i>	<i>Lernmaterial</i>
<i>Partikularität</i>	Entspricht das Material den Zielen der Bildungseinrichtung?
	Stimmt das Material mit der Altersspanne der Lernenden überein?
	Entspricht das Material dem Interesse der Lernenden?
	Kann das Material die Motivation der Lernenden wecken?
	Stimmt das Material mit dem überein, womit ich mich identifiziere und an das ich glaube?
<i>Praxistauglichkeit</i>	Passt das Material zu meiner Lerngruppe, so weit ich das bisher beobachten konnte?
	Ermöglicht das Material eine einfache und schnelle Anpassung an meinen Lehrkontext?

QUELLE: Marques-Schäfer; Rozenfeld (2017:100). Eigene Anpassung und Übersetzung.

Ein Raptext muss nicht als kompletter Text behandelt werden. Er muss auch nicht in voller Länge mit Aufgaben zerlegt werden, denn manche Lernziele lassen sich an thematisch wichtigen Textstellen wie z.B. am Refrain festmachen (vgl. BETTERMANN,

2013:117). Wenn der Schwerpunkt die Grammatik ist, sollen Übungen zum Verstehen der Lexik bearbeitet werden. Wenn der Schwerpunkt aber eher der Inhalt des Raptextes ist, sollen Aufgaben zur Landeskunde bzw. zur Geschichte gemacht werden. Eventuell kann der Schwerpunkt auch künstlerische Aspekte sein, indem die Lehrkraft den Fokus auf das Arrangement oder die Text-Musik-Beziehung legt. Die Lehrkraft soll sich also entscheiden, entweder mit dem *Rhythm* oder aber mit der *Poetry* des Rap im DaF-Unterricht arbeiten möchte. Der Unterricht kann sich also auf die zeitliche Sprachäußerung der Fremdsprache oder aber auf literarisch-ästhetische Gesichtspunkte des Raptextes konzentrieren.

In seiner Arbeit *Rap @ school* schlägt Loh (2010) ein methodisches Vorgehen vor, damit die DaF-Lehrkraft eine Unterrichtseinheit in vier Schritten organisieren kann. In der Abbildung 5 sieht man, dass die Lernenden zunächst Reime und Inhalte in Einzel- oder in Partnerarbeit suchen sollen, um dann den vorläufigen Text im nächsten Schritt verbessern können. Im dritten Schritt wird der Text in einer gemeinsamen Präsentation geprobt und für die offizielle Aufführung geübt. Ein weiterer Vorschlag von Loh ist die Erstellung und die Austeilung von Fragebögen an den Lernenden (siehe Abbildung 6). Dadurch kann die Lehrkraft die Interessen der Lernenden eruieren und die Auswahl der Raptexte möglichst genau an deren Wünsche anpassen. Mittels solcher Fragebögen findet die Lehrkraft heraus, welches die LieblingsrapperInnen oder Lieblingsthemen ihrer Lerngruppe sind, und kann so eine sinnvolle Bearbeitung der Raptexte planen. In Kapitel 7 gehe ich weiter auf Lohs Überlegungen dazu ein.

6. DISKURSANALYSE AUSGEWÄHLTER RAPTEXTE

6.1. Die Gretchenfrage (Yasmo)

6.1.1. Mikroanalyse

Yasmo ist der Künstlername von Yasmin Hafedh, Rapperin aus Österreich und derzeit Mitglied der Rapgruppe Yasmo & die Klangkantine. Ihr Rap *Die Gretchenfrage* erschien 2013 in Form einer EP⁴⁴ mit dem Titel *Kein Platz für Zweifel*. Bereits im Titel weist Yasmo auf die Romanfigur Gretchen in Goethes Drama *Faust I* hin. In dem Roman aus dem Jahr 1772 sind die Hauptfiguren Faust und Margarete in einem Liebesverhältnis, das mit einer Tragödie endet. Der Titel kommt also ursprünglich aus dem Roman und bezeichnet eine direkte Frage, die die Absicht des Gefragten aufdecken soll. Wie im Duden erklärt wird, bedeutet eine Gretchenfrage eine „unangenehme, oft peinliche und zugleich für eine bestimmte Entscheidung wesentliche Frage“⁴⁵ und geht auf die Frage „Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?“ zurück. Yasmos *Gretchenfrage* soll in diesem Sinne genauso eine unangenehme Frage sein, wenn sie in ihrem Raptext das Patriarchat anspricht.

Im Raptext kommt das Verb „sein“ über 46 Mal vor, davon werden über die Hälfte in der ersten Person Singular konjugiert. Auch die Verben „haben“, „können“ und „müssen“ kommen oft in der ersten Person Singular vor. Dadurch wird deutlich, dass die Rapperin über sich selbst bzw. aus einer weiblichen Perspektive singt. Auffällig ist, dass das Modalverb „können“ mehrmals in Verbindung mit Aktivitäten verwendet wird, die i.d.R. etwas Positives ausdrücken, wie die Beispiele in Zeile 3 verdeutlichen: *Ich kann lesen, ich kann denken und ich kann Kinder kriegen*. Obwohl das Verb „können“ in Zeile 34 etwas Negatives in Verbindung steht, wird Yasmos Absicht trotzdem bestätigt: *Ich kann lachen ich kann weinen, ich kann mit mir allein sein*. Damit widerspricht die Rapperin dem üblichen Stereotyp, dass Frauen einen männlichen Partner brauchen, um glücklich zu sein.

Ein umgekehrtes Phänomen passiert mit dem Modalverb „müssen“, das direkt vor der Verneinungsform „nicht“ auftritt: *Ich muss mich nicht verstecken*. Durch die Verneinung betont, dass Frauen nicht verpflichtet sind, sich zu verstecken. In Zeile 29 verbindet sich die Konjunktion „und“ mit der vorherigen Aussage *ich hab Sex*. Frauen

⁴⁴ EP steht für “Extended Play“ im Original und wird zwischen Single und Album eingeordnet.

⁴⁵ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gretchenfrage> (12.09.2019).

werden in literarischen Diskursen oft als jungfräuliche Geschöpfe vorgestellt. Wenn Yasmo sagt, dass sie Sex hat und sich deshalb nicht verstecken muss, zeigt sie, dass Frauen Geschlechtsverkehr haben dürfen, ohne sich dafür schämen zu müssen. Anschließend werden nur zwei Verben in der Imperativform benutzt, nämlich „ficken“ und „überlegen“ in Zeile 6: *Fick dich! Überleg mal wer von uns beiden grad rappt*. Diese beleidigende Bedrohung kommt als eine Antwort auf die vorherige in Klammern stehende sarkastische Aussage (*und für ne Frau gar nicht so schlecht*) vor. Die Klammern funktionieren im Raptext als die Stimme derjenigen, die in der Rap-Szene behaupten, dass Frauen nicht Rapperinnen sein können.

Yasmo benutzt in ihrem Raptext kaum Adverbien. Im Refrain singt die Rapperin wiederholend *Ich bin da*, um zu zeigen, wie stolz sie auf ihre Tätigkeit als Frau und insbesondere als Rapperin ist. Damit will sie zeigen, dass sie trotz aller Widrigkeiten weiter rappt. In Zeile 36 wird die gegenwärtige Situation von Frauen in der Rap-Szene von der Aussage *ich bin jetzt* ergänzt. Obwohl die Rapperin durch Adjektive den Eindruck erweckt, dass sie fähig ist, alles zu sein, gibt sie an, dass es manchmal auch viel sein kann: *und manchmal überfordert*. Im Vergleich zu Adverbien werden Adjektive öfter verwendet. Einerseits verbindet Yasmo die positiven Eigenschaften mit dem Pronomen „ich“, andererseits setzt sie negative Eigenschaften gezielt als eine Strategie zur Selbstnennung ein, wie z.B. in Zeile 35: *Ich bin kaltblütig und warmherzig*.

Die gleiche Strategie erkennt man in Yasmos Raptext an den Substantiven, die insgesamt 59 Mal im ganzen Text vorkommen. Sogar die negativ behafteten Substantive sind seitens der Rapperin eher positiv gemeint, damit das klischeehafte Frauenbild einer gehorsamen Frau gestürzt wird. Dabei gibt es in Yasmos Raptexte zahlreiche Substantive, die sich auf den weiblichen Körper beziehen („Stimme“, „Brüste“, „Haare“, „Zöpfe“) und die den weiblichen Körper bezeichnen („Knecht“, „Hure“, „Objekt“, „Inhalt“). Wie Bukop und Hüpper (2012) aufzeigen (vgl. Kapitel 3.3.), funktioniert die Selbstnennung durch negative Wörtern als sprachliche Strategie, um die patriarchalische Deutung eines Wortes zu neutralisieren. Somit vertritt die Rapperin die Ansicht, dass eine Frau aufgrund ihres Geschlechts nicht unterschätzt werden sollte.

Die Rapperin weist nicht nur auf die Figur von Gretchen hin, sondern auch auf den Pandora-Mythos. Die Büchse der Pandora enthielt in der griechischen Mythologie alles menschliche und noch unbekannte Übel der Welt wie z.B. Krankheit und Tod. Oft wird in der Literatur eine Parallele zu Eva im Christentum gezogen, wie es auch hier in Zeile

17 gemacht wird: *Ich gab dir den Apfel*. Nach AutorInnen wie Holland (2007) gelten Pandora und Eva als literarische Ursprünge des weltweiten Frauenhasses. Wenn die Rapperin in den Zeilen 30 und 38 jeweils *ich bin Sünde* und *Ich bin die Büchse und Pandora* singt, meint sie, dass Frauen seit vielen Jahren für die Fehlentscheidungen von Männern verantwortlich gemacht werden. Trotzdem bleiben Frauen stark, wie sie am Ende des Refrains feststellt: *Ich bin stark, egal was ich mach*. Die häufige Anwendung der ersten Person Singular durch das Pronomen „ich“ bekräftigt deutlich, dass Frauen die Macht der Männer kritisch sehen.

6.1.2. Makroanalyse

Im Interview⁴⁶ für das Onlinemagazin MadameWien erzählt Yasmo, wie sie ihre Karriere in der Poetryslam-Szene angefangen hat, weil die Rap-Szene in Österreich nicht so zugesagt hatte. Trotzdem wurde die Rapperin 2018 beim *Amadeus Music Award* nominiert und war die erste nominierte Frau in der Kategorie Hip-Hop des österreichischen Musikpreises. Bei der Preisverleihung hat Yasmo die Gelegenheit genutzt, einen Raptext zum Feminismus vorzutragen, in dem es um eine Parallele zu *Gender Pay Gap* (siehe dazu Kapitel 6.3.2.) und zum Song der amerikanischen Sängerin Cindy Lauper *Girls just wanna have fun* geht.⁴⁷ Im Interview äußert Yasmo ihre Meinung zu Laupers Song: „Ein toller Ohrwurm. Aber ich kann keinen Spaß haben, wenn ich nicht ernst genommen, ungerecht behandelt oder bevormundet werde“.

Im Raptext spricht Yasmo auch andere politische Themen des Feminismus an, wenn sie in Zeile 9 die Frauenquote in Deutschland erwähnt: *Ich bin die Frauenquote, und ich habe das satt*. Die Frauenquote wird in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft umgesetzt, wie Kultur und Wirtschaft. Im Bereich der Politik wurde die Frauenquote v.a. deswegen eingeführt, damit die Gleichstellung von Frauen und Männern gewährleistet ist. Seit 2016 müssen z.B. 150 Unternehmen in Deutschland eine Frauenquote von 30 Prozent aller Posten erreichen, und wenn diese Zahl nicht eingehalten wird, bleiben die Posten unbesetzt.⁴⁸ Die Rapperin habe vermutlich „satt“, dass es in der Gesellschaft immer noch einen Bedarf an solchen Subtiefugs wie Quoten gibt. Diese Debatte um die

⁴⁶ <https://www.madamewien.at/yasmo-mit-sprache-spielen-macht-mich-gluecklich> (26.11.2019).

⁴⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=0MvZFPbkEY4> (26.11.2019).

⁴⁸ <https://www.zeit.de/thema/frauenquote> (26.11.2019).

Gültigkeit von Quoten ist enorm und kann deshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht ausführlich behandelt werden.

Yasmos Raptext kann in die Kategorie der Legitimation eingeordnet werden. Die textuelle Repräsentation der Frau dabei zeigt das Frauenbild einer selbstbewussten Frau auf, die empört auf den Sexismus der Gesellschaft reagiert. Im Refrain singt sie wiederholend, dass sie stark und wach ist, als ob sie vorher eingeschlafen gewesen wäre. Wenn sie die Imperativform in Zeile 6 mit dem Verb „ficken“ verwendet, strebt sie an, andere Diskurse zu delegitimieren. Wenn das Geschlecht Performanz ist (siehe Kapitel 3.2.), wählt Yasmo das Bild einer kritischen und selbst besessenen Frau. Die Rapperin verkörpert die Rolle der *bitch* und eignet sich das Bitch-Konzept an (siehe dazu Kapitel 3.3.), indem sie in Zeile 37 angibt, das Gute und das Übel zu sein.

Weil Yasmo nicht ein einziges Mal die Perspektive der anderen in ihren Diskurs einbezieht, könnte ihr Raptext zusätzlich in die Kategorie der Verschleierung eingeordnet werden. Im Raptext werden viele Ich-Botschaften vermittelt (siehe die Mikroanalyse, wo auf die Anzahl des Pronomens „ich“ genommen wird). Trotzdem ist diese Kategorie nicht vollständig erfüllt, denn die sexistischen Diskurse werden bereits in den Medien und allgemein in der Gesellschaft heftig diskutiert. Yasmos aktive Kritik am sexistischen Diskurs ist eine Art Protest und der Raptext kann deswegen auch in die Kategorie des Widerstands eingeordnet werden. Yasmo verkörpert also nicht nur die *bitch*, sondern auch das *sista with attitude* (vgl. Kapitel 3.3.).

Das Deutungsmuster in Yasmos Raptext ist das einer emazierten Frau. „Die Gretchenfrage“ hebt sich von den anderen drei Raptexten ab (siehe die folgenden Kapitel), weil es eine starke, selbstbewusste Frau zeigt, die jede Aufgabe ausführen kann, unabhängig davon, was andere darüber sagen oder denken. Durch die Aneignung positiver und negativer Eigenschaften offenbart Yasmo in ihrem Diskurs, dass das Frauenbild nicht dichotom ist, wie es in der Gesellschaft normalerweise dargestellt wird. Die Selbstnennung durch Schimpfwörter ist also eine diskursive Strategie dieses weiblichen Selbstbewusstseins.

6.2. Die Freundin von (Sookee)

6.2.1. Mikroanalyse

Sooke (auch Quing of Berlin) ist der Künstlernamen von Rapperin Nora Hantzsch, die Mitglied der Rapgruppe Crew Profi Rap war, bevor ihr Debütalbum 2003 erschienen ist. Sooke war bereits in der deutschen Szene des Poetry Slam tätig, engagiert sich offensichtlich gegen Homophobie und Sexismus und nennt sich selbst queer.⁴⁹ Der Titel des Rap „Die Freundin von“ verweist deutlich auf Sookes Teilnahme an der deutschen Rap-Szene, wo sie allerdings nicht als echte Rapperin gesehen wurde und immer nur die Freundin von jemandem anderem war. Diese Situation kennen viele Frauen aus der Berufswelt.⁵⁰ Im Raptext arbeitet die Rapperin ihre Vergangenheit auf autobiographische Weise auf. Der Refrain funktioniert als eine gegenwärtige Stimme, die von dieser Vergangenheit erzählt und darüber nachdenkt. Als diskursive Strategie dafür werden Verben im Präteritum mit Verben im Präsens kontrastiert. Zusätzlich wird mit den Zeitformen der Verben die Zeitachse von Sookes Narrative aufgezeigt.

In der ersten Strophe ihres Raptextes verwendet Sooke fast immer das Präteritum, während sie in der zweiten Strophe eher das Perfekt benutzt. Im Refrain stehen fast alle Verben im Präsens. Dieses Phänomen zeigt die kontinuierliche Entwicklung der Rapperin zur Selbsterkenntnis als Frau innerhalb einer sexistischen Gesellschaft. In der frühen Vergangenheit, also in der ersten Strophe, kommen Verben wie „rauchten“, „entpuppte“, „übertrieben“, „gaukelte“ und „fand“ (in Verbindung mit der Struktur „nicht cool“) vor. In der zweiten Strophe wird das Bild einer schmerzhaften Vergangenheit von Verben wie „geschämt“, „ignoriert“, „abgelehnt“ und „verarscht“ ergänzt. Im Gegensatz zu den beiden Strophen werden im Refrain Verben mit positiven Bedeutungen wie „lachen“ eingesetzt. Die anderen im Refrain verwendeten Verben, die eine negative Konnotation tragen, verweisen auf die anderen. In den Zeilen von 17 bis 20 arbeitet Sooke mit folgenden Verben: *Aber heute sind sie mir völlig egal / Ich kenne nicht einmal mehr ihre bescheuerten Namen / Ihre Stimmen verstummen, ihre Gesichter verblassen.*

Wie bereits erwähnt, zeigen die Verben den Weg zum Selbstbewusstsein. Die Adverbien helfen dabei, die gegenwärtigen Handlungen zu verstärken. Ein deutlicher Bruch findet mit dem Adverb „heute“ direkt am Anfang des Refrains statt. Jedoch bezeichnen die Adverbien „irgendwann“ und „nie“, dass dieser Weg nicht unbedingt für einen wirklichen Bruch mit der Vergangenheit sorgt. Obwohl die Rapperin in Zeile 17

⁴⁹ <https://lgbt.wikia.org/de/wiki/Sooke> (25.11.2019).

⁵⁰ <https://www.zeit.de/2019/34/diskriminierung-arbeitsplatz-frauen-job-sexismus-gleichberechtigung> (01.12.2019).

behauptet, dass ihr die anderen völlig egal seien, meint sie in Zeile 40 auch, dass die Träume dennoch fortleben: *doch das vergesse ich nie*. Ein ähnliches Phänomen passiert in Zeile 24: *Irgendwann sind die Erinnerungen weg*. Auffällig ist, dass der Refrain sich dreimal im ganzen Raptext wiederholt. Es scheint m.E. eine diskursive Strategie zu sein, um sich und auch die LeserInnen bzw. HörerInnen zu überzeugen, dass sie tatsächlich selbstbewusster wurde.

Wie in Yasmos Raptext ist auch der Rap von Sookee aus der Ich-Perspektive verfasst. Zusammen mit den Zeitformen Präteritum und Perfekt kommt das Personalpronomen „ich“ oft vor. Sowohl die Possessivpronomen als auch die Reflexivpronomen wie z.B. „mein“ und „mich“ stimmen mit dem autobiographischen Narrativ des Ich überein. Interessant ist, dass in der ersten Strophe das Pronomen „du“ dieses Narrativ kurz unterbricht, wobei es sich auf andere Frauen bezieht, die sich in der Gesellschaft ähnlich wie Sookee fühlen. In den Zeilen 11 und 12 spricht die Rapperin die anderen Frauen wie folgt an: *Denn wenn du inhaltlich keine Relevanz hast / Geht es darum wie du aussiehst, was du anhast*. Somit fühlt sich die Leserin bzw. Hörerin direkt angesprochen und dazu eingeladen, selbst über ihre Rolle als Mädchen/Frau nachzudenken. Erst im Refrain tritt das Pronomen „sie“ in Form von Possessivpronomen auf, wie in Zeile 19: *Ihre Stimmen verstummen, ihre Gesichter verblassen*. Das „sie“ in der Pluralform“ bezieht sich also auf sexistische Menschen.

In Sookees Raptext belegen Substantive das „eigene Ich“ und „die anderen“ mit sowohl negativen als auch positiven Benennungen, wobei die meisten Substantive eher eine negative Eigenschaft aller am Diskurs beteiligten Menschen betonen. Als Benennungen der anderen wurden z.B. folgende Substantive benutzt: „Erinnerung“, „Gesichter“, „Stimme“, „Arroganz“ und „Geschichte“. Die Anwendung solcher Substantive weist darauf hin, wie die anderen noch in Sookees Erinnerungen präsent sind, obwohl die Rapperin sich darum bemüht, sie zu vergessen. Die Substantive, die die Erzählerin bezeichnen, wie z.B. „Fresse“, „Redeanteil“, „Angst“ und „Selbstzweifel“, bilden ein verunsichertes Frauenbild ab. Das einzige deutlich positive Substantiv, nämlich „Relevanz“, wird in Verbindung mit dem unbestimmten Pronomen „keine“ gebraucht.

Auch die Adjektive beschreiben, wie negativ das Frauenbild im Raptext dargestellt wird. Die soziale Kritik an Kleidungsstücken bringt Sookee in Zeile 10 zum Ausdruck: *Mein Top war zu kurz und meine Jeans war zu eng*. Die Frau wird mit den Adjektiven „peinlich“, „angreifbar“ und „einfühlsam“ assoziiert. Wie bei der Anwendung der

Substantive gibt es auch einige eher positive Adjektive wie „cool“. Sogar das Adjektiv „kriminell“ wird in Zeile 30 nach der Verneinungsform „nicht“ präsentiert: *Ich war nicht mal richtig kriminell, ich war nur angestrengt*. Eine Frau, die in der Rap-Szene als kriminell bezeichnet wird, ist eigentlich eine respektvolle und mutige Frau, wie die Analyse von Bukop und Hüpper (2012) in Kapitel 3.3. aufzeigen. Das bedeutet also, dass die Rapperin kaum eine relevante Rolle in der Rap-Szene spielt.

6.2.2. Makroanalyse

Sookees Musikvideo⁵¹ zum Rapsong *Die Freundin von* wurde 2017 auf Youtube hochgeladen und konnte bisher fast eine halbe Million Aufrufe verzeichnen. Der Videoclip ähnelt der im Raptext dargestellten Zeitachse durch imaginäre Merkmale wie das Lächeln der Rapperin. Wie in Kapitel 6.2.1. dargelegt, stellen die ersten zwei Strophen Sookees Vergangenheit dar. Ihre Vergangenheit wird im Videoclip durch die Ernsthaftigkeit und Einsamkeit Sookees zum Ausdruck gebracht, indem sie allein durch eine Gasse geht. Zudem ist der Hintergrund noch dunkel und geheimnisvoll. In einer anderen Szene kämmt sie sich die Haare, strickt und trägt den Lippenstift auf, alles Tätigkeiten, die gewöhnlich mit Weiblichkeit zusammenhängen.

Im Raptext repräsentiert der Refrain den Bruch mit der Vergangenheit. Während im Raptext dieser Bruch durch das Adverb „heute“ repräsentiert wird, wird der Bruch im Musikvideo durch das Publikum in Sookees Konzert dargestellt. In dem Moment, in dem sie „heute“ sagt, erscheint sie nicht mehr in der dunklen Gasse, sondern singend und lächelnd auf der Bühne. Die begeisterte Beteiligung des Publikums wird als Symbol ihrer Wertschätzung als Frau bzw. als weibliche Rapperin verwendet, die sie in ihrer Vergangenheit nicht erfahren hat. Wenn sie im Videoclip raucht, zeigt sie, dass sie doch kriminell sein kann, was sich auf Zeile 30 des Raptextes bezieht. Das Musikvideo endet nicht an dem Punkt, an dem der Rapsong endet, weil dann noch der Applaus des Publikums gezeigt wird.

Im Interview⁵² für die Süddeutsche Zeitung spricht Sookee die feministische Thematik ihrer Raptexte an, und wie sie von männlichen Rappern in der deutschen Rap-Szene ständig negativ beurteilt wird. Sie verweist z.B. auf die Rapgruppe Antilopengang

⁵¹ <https://www.youtube.com/watch?v=9bCsQQFESaE> (26.11.2019).

⁵² <https://www.sueddeutsche.de/kultur/maennlichkeit-in-der-krise-cro-den-wuerde-ich-auch-fruehstuecken-dieses-buerschlein-1.3547350> (26.11.2019).

(siehe dazu auch Kapitel 6.3.1.), die sich zum Feminismus bekennt. Jedoch erklärt sie, dass Beschimpfungen wie „Fotze“ ein unkämpfter Begriff seien und verweist an dieser Stelle auf den widersprüchlichen Feminismus von RapperInnen wie Kool Savas (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.). Was den sexistischen Inhalt des Rap betrifft, meint Sookee, dass Gewalt gegen Frauen nicht nur in Raptexten stattfindet: „Vergewaltigungen finden nicht unbedingt nach dem Hören eines Kollegah-Albums statt, sondern auch auf dem Oktoberfest“.

Sookees Raptext gleicht in gewisser Weise Yasmos Raptext, denn beide können in die Kategorien der Legitimation, aber teilweise auch der Verschleierung und des Widerstands eingeordnet werden. Sookee geht einen in der Kategorie der Legitimation einen Schritt weiter, wenn sie die Parallele zur Vergangenheit im Vergleich zur Gegenwart diskursiv konstruiert. Die Überwindung einer pessimistischen Realität ermutigt die LeserInnen bzw. HörerInnen ihres Raptextes, daran zu glauben, dass es eine Lösung für eine sexistische Gesellschaft gibt. Sookees Raptext kann zusätzlich als das Begehren einer positiven Identität gesehen werden (siehe Kapitel 4.1.1.).

Das Deutungsmuster zum Frauenbild in Sookees Raptext ist das eines schmerzhaften Lebens einerseits und des Widerstands andererseits. Aus ihrem Raptext geht klar hervor, dass Frauen auch den Sexismus fördern können, wenn sie sich nicht dafür entscheiden, sich als Mensch zu informieren und weiterzuentwickeln. Am Beispiel ihres eigenen Lebens zeigt die Rapperin, dass Frauen i.d.R. nicht selbstbewusst und selbstbestimmt geboren werden, sondern dass Selbstbewusstsein im Laufe der Zeit erlernt wird. Daher heißt es im Presstext zu Sookees Albums: „Wer für eine gerechtere Welt kämpft, tut schließlich auch gut daran, sich erst einmal selbst zu hinterfragen“.⁵³

6.3. Sand in die Augen (Danger Dan)

6.3.1. Mikroanalyse

Danger Dan ist der Bühnenname von Daniel Pongratz, der auch als Mitglied der Gruppe Antilopengang aktiv ist. Die Metapher des Titels erinnert an die Redewendung „jemandem Sand in die Augen streuen“, was so viel bedeutet wie „den wahren Sachverhalt zu verschleiern“.⁵⁴ Bereits am Anfang seines Raptextes erzählt Danger von

⁵³ <https://www.springstoff.de/neues-album-von-sookee-mortem-makeup> (28.11.2019).

⁵⁴ <https://www.sprichwoerter-redewendungen.de/redewendungen/jemandem-sand-in-die-augen-streuen/> (30.09.2019).

seiner Erfahrung beim Spielplatzbesuch und wie das Schmeißen von Sand in die Augen zu einer Art Spiel zwischen ihm und seiner Tochter wird. In Zeile 3 bezieht sich der Rapper wieder auf eine Redewendung, nämlich „dreimal schwarzer Kater“. Diesmal geht es um das Kinderspiel „Armer schwarzer Kater“, in dem die SpielerInnen die anderen MitspielerInnen mittels Grimassen zum Lachen bringen sollen.

Die von Dan verwendeten Verben können im Raptext in zwei Phasen unterteilt werden: Einige Verben beziehen sich auf eine frühere Lebensphase, also die Kindheit, während sich andere auf die aktuelle Lebensphase, also das Erwachsenenleben, beziehen. Einerseits verwendet Dan in der ersten Strophe Verben wie z.B. „aufwachsen“, „anfangen“, „spielen“, „erziehen“ und „studieren“. An dieser Stelle wird langsam eine diskursive Zeitachse gebildet, indem das Verb in Zeile 15 „studieren“ nach dem Verb „spielen“ in Zeile 4 benutzt wird. Trotz des Erwachsenwerdens konjugiert Dan alle Verben in seinem Raptext im Präsens. Das Phase des Erwachsenenlebens wird durch Verben wie „reduziert“, „begutachten“, „eingeteilt“, „berühren“ und „belästigt“ dargestellt. Das Tempus der Verben bleibt zwar im Präsens, aber die Hauptverben werden oft vom Modalverb „werden“ begleitet, um die Zukunft auszudrücken, wie in Zeile 32: *Jede Frau wird im Verlauf des Lebens sexuell belästigt.*

Der Refrain betont die Absicht des Rappers, die schwierige Situation von Frauen darzustellen: *Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?* Weil der Refrain einen großen Teil des Raptextes ausmacht, sind die Zweifel des Rappers stark betont; die Frage ist also rhetorisch, denn Dan weiß, wie kompliziert es ist, eine Frau in einer sexistischen Gesellschaft zu erziehen. Außerdem vermitteln die Adverbien die Idee der Komplexität des Erziehens durch „ganz“. Außer diesem Wort gibt es im Raptext kaum Adverbien; ein anderes Beispiel ist das Adverb „meisten“ in Zeile 38: *Als Vater einer Tochter hab ich auf die meisten Rapper einfach gar keinen Bock.* Damit meint Dan, dass nicht alle RapperInnen sexistisch seien.

Die Pronomen im Raptext sind repräsentativ für die Beziehung des Rappers zu seiner Tochter. Das Pronomen „ich“ weist darauf hin, dass der Text aus der Perspektive des Vaters bzw. eines Mannes verfasst ist. Es wird ergänzt durch das Pronomen „sie“ im Dativ. Darüber hinaus steht die Beziehung durch die 1. Person Plural „wir“ im Fokus. Diese Pronomen kontrastieren mit dem unbestimmten Pronomen „man“. Im Vergleich zu den anderen in diesem Kapitel analysierten Raptexten, die oft die Pluralform vom Pronomen „sie“ verwenden, werden Männer und Gesellschaft in Dans Raptext als „man“

benannt. Die sexistischen Meinungen und Vorurteile gehören also den anderen, die nicht unbedingt bestimmt werden. Nur in Zeile 39 spricht der Rapper jemanden anderen an: *Eure gut gemeinten Liebeslieder sind das hinterletzte*. Damit sind die RapperInnen in der deutschen Rap-Szene gemeint.

Auch die Substantive im Raptext spiegeln die Vater-Tochter-Beziehung durch eine umfangreiche Verwendung aus dem lexikalischen Feld „Familie“ wider, wie z.B. „Mutter“, „Kind“, „Vater“, „Söhne“, „Frau“ und „Tochter“. Weitere angesprochene Felder sind die schulischen Institutionen („Erzieherin“ und „Kindergartenleiter“) und die Kindheit („Spielplatzbesuch“). In Zeile 11 kommen auch die folgenden Substantive vor, die dieses letztere Feld ergänzen: *Jungs spielen Batman, Mädchen spielen Eisprinzessin*. Diese Felder machen zwar die familiäre Stimmung des Raptextes aus, zeigen aber, dass auch innerhalb kleiner Gemeinschaften wie den Familien das stereotype Frauenbild diskutiert werden soll. In Zeile 25 greift Dan auf eine Metapher zurück, bei der es um Geschlechtsverkehr geht. Er verwendet die Metapher von den Blümchen und den Bienchen, um Liebe zu erklären. Das Kompositum „Krav-Maga“, ein israelisches Kampfsystem zur Selbstverteidigung, ist eine Empfehlung von Dan als mögliche Strategie gegen sexuelle Belästigung.

Zuletzt treten einige Adjektive auf, wie „leicht“ und „rosa“ in Zeilen 5 und 6: *Gar nicht so leicht, aufzuwachsen in ,ner Lebenswelt / In der man Jungs, die rosa Kleidung tragen*. Damit spricht der Rapper das wiederkehrende Klischee an, das weibliche Geschlecht würde eine bestimmte Farbe bevorzugen. Der Körper und die dazugehörenden Kleider spielen bei der Konstruktion der Identität eine große Rolle (vgl. Kapitel 4.1.2.) und die daraus resultierenden Konzepte von Weiblichkeit haben immer noch ihren Platz in der Gesellschaft, wie an der Aussage der brasilianischer Ministerin für Menschenrechte, Damares Alves, zu erkennen ist.⁵⁵ Außerdem stellt Dan die Adjektive „sexy“ und „hässlich“ nebeneinander, um zu zeigen, wie zweiseitig das Frauenbild oft dichotomisch dargestellt wird (siehe Moghaddams Analyse in Kapitel 3.2.).

6.3.2. Makroanalyse

⁵⁵ <https://exame.abril.com.br/brasil/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damare-em-video/> (30.09.2019).

Im Videoclip zum Rapsong⁵⁶ sieht man Dan grundsätzlich als Rapper im Vordergrund, während zwei Frauen im Hintergrund Autos mit Schwämmen abwaschen. In einem Moment raucht der Rapper Zigaretten, während die tanzenden Frauen Tops und kurze Hosen tragen. Später hält eine der Frauen eine Waffe. Dan trägt unterschiedliche Jacken im Verlauf des Musikvideos und spielt entweder mit Geld, wenn er Geldscheine in Richtung der ZuschauerInnen wirft, oder grillt Fleisch und trinkt Bier. In einer anderen Szene legt der Rapper einer der Frauen eine Hundeleine an. Anschließend sitzen Dan und eine Frau auf einer Bank und besprechen die Hundeleine-Szene. In dem Gespräch meint der Rapper, dass die Rollen umgekehrt sein sollten, also dass er selbst an der Hundeleine angeleint sein sollte.

Viele Kommentare verdeutlichen die Inkohärenz zwischen dem Raptext und dem Videoclip (siehe Abbildung 8). Im Interview für die Frankfurter Allgemeine Zeitung⁵⁷ erklärt der Rapper, dass er die sexistischen Stereotypen aufzeigen und die Diskussion um den Echo-Preis thematisieren wollte (siehe Kapitel 3.3.). Er merkt an, dass Geschlechterrollen zu früh zugeordnet werden, wenn die Wörter „Mama“ und „Papa“ mit Kleidung assoziiert werden. Zur der Überlegung im Refrain fragt die Redaktorin Johanna Dürrholz, ob Dan eine Antwort darauf gefunden hat, was er mit nein beantwortet. Außerdem wollte der Rapper auch den „Armlängenabstand“ thematisieren, als er das Krav-Maga in Zeile 34 empfiehlt. Nach Aussage der Oberbürgermeisterin Henriette Reker (nachdem eine Frau 2017 im Kölner Karneval vergewaltigt wurde) sollen Frauen immer einen Armlänge Abstand von Fremden halten⁵⁸. Des Weiteren spricht der Rapper die Diskussion um das *Gender Pay Gap* in Deutschland an. Der durchschnittliche Verdienstabstand zwischen Männern und Frauen zeigt⁵⁹, wie weit die Gesellschaft noch von einer Geschlechtergleichstellung v.a. im Kontext der Arbeit ist.

Dans Raptext kann in die Kategorie des Widerstands eingeordnet werden. Als der Rapper eine Tochter bekam, begriff er, wie schwierig es ist, eine Frau in einer Macho-Gesellschaft zu sein. Im Gegensatz zu anderen RapperInnen wie z.B. Farid Bang und Kollegah stellt sich Dan die Frage, wie er aktiv gegen die Ungleichstellung der Geschlechter vorgehen kann. Wenn er die Geschlechtergleichstellung im Raptext

⁵⁶ https://www.youtube.com/watch?v=q1poIN_5x1s (02.10.2019).

⁵⁷ <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/interview-mit-danger-dan-ueber-sexismus-im-deutschrap-15609222.html> (11.09.2019).

⁵⁸ <https://www.welt.de/politik/deutschland/article150662120/Oberbuergmeisterin-legt-Frauen-Verhaltensregeln-nahe.html> (30.09.2019).

⁵⁹ <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2015/domain/money/DE> (30.09.2019).

thematisiert, ein Thema, das i.d.R. ausschließlich von Frauen geführt wird, protestiert er gegen die Stereotypen in sexistischen Diskursen. Dan spricht die Kategorie Wedls der feministischen Diskursanalyse „Macht, Gouvernementalität und Kritik“ (siehe Kapitel 4.1.1.) an, wenn er z.B. in Zeile 31 Gewaltdiskurse kritisiert.

Im Kontext des Raptextes ist die deutsche Redewendung „Sand in die Augen streuen“ als Verteidigungsstrategie zu verstehen, denn es geht um den Versuch eines Vaters, seine Tochter (und künftige erwachsene Frau) auf eine sexistische Gesellschaft vorzubereiten. Der Sexismus fängt Dan zufolge bereits im Sandkasten an. Das Deutungsmuster Dans Raptext zeigt zum einen ein hoffnungsvolles Frauenbild. Zum anderen ist er ein Appell, dass die gesellschaftlichen Normen gebrochen werden sollen, wenn die Geschlechtergleichstellung politisch angestrebt wird.

6.4. Gelernt (Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi)

6.4.1. Mikroanalyse

Robert Gwisdek ist seit 2012 der Sänger der Rapgruppe Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi. Er hat bereits 2014 das Buch *Der unsichtbare Apfel* veröffentlicht und hat auch in vielen deutschen Filmen und Serien als Schauspieler mitgewirkt. Der Titel seines Raptextes *Gelernt* ist in der Zeitform Perfekt geschrieben, verweist also auf die Vergangenheit einer Frau. Es kann sprachlich gefolgert werden, dass, wenn jemand etwas lernt, dies darauf zurückzuführen ist, dass dieser Person einige für dieses Wissen wesentliche Informationen nicht bekannt waren. Bei der Analyse wird deutlich, dass die der Protagonistin des Raptextes unbekannte Information das Wissen über sich selbst ist. Die von Peng porträtierte Frau ist sich also ihres eigenen Potenzials als selbstständige Frau nicht bewusst.

Peng gebraucht Verben in seinem Raptext weitaus häufiger als andere Wortarten. Diese Wortart steht meistens in Verbindung mit dem Pronomen „du“ in der zweiten Person Singular. In ein und demselben Satz wird oft eine Parallele zur Vergangenheit durch Tempora wie Perfekt bzw. Präteritum und zur Gegenwart durch das Tempus Präsens gezogen. Diese Parallele zeigt auf diskursive Weise die möglichen Folgen der Handlungen einer Frau auf. In Zeile 11 sieht man z.B. eine vermutlich positive Folge durch die Anwendung des Perfekts (*Du hast gelernt, als Frau hast du nett auszusehen*).

Ein ähnlicher Gebrauch dieser diskursiven Strategie findet sich in Zeile 7, diesmal aber mit dem Präteritum (*War jemand traurig, fügst du an ihn aufzubauen*).

Im Raptext sind einige Verben im Plural konjugiert; diese Konjugation bezieht sich entweder auf andere Männer, wie in der ersten Zeile (*was die ander'n brauchen*), oder auf die Gesellschaft. Außerdem wird das Pronomen „wir“ erst kurz vor Ende des Textes zum ersten Mal benutzt, nämlich ab Zeile 41, um die männliche Perspektive eindeutig miteinzubeziehen: *Wir sind ein Wunder*. Mit der Figur des Mannes werden Verben wie „füttern“ und „fauchen“ assoziiert, während die Figur der Frau mit Verben wie „trauen“ und „vermissen“ gezeichnet wird. Außer dem Beispiel der oben genannten Zeile wird die Pluralform eher mit negativ bedeutenden Strukturen verknüpft, wie in Zeilen von 42 bis zu 44: *Und sind enttäuscht / Wir verarschen uns selbst / Wir haben dem Teufel unser Lachen verkauft*.

Die Absicht des Rappers ist, die gesellschaftlichen Pflichten einer Frau darzustellen und gleichzeitig eine Art mea culpa dem Mann zuzuschreiben. Das wird durch die reflexiven Pronomen und die Anwendung von Fällen wie Akkusativ und Dativ verstärkt. Dazu muten alle im Raptext vorkommenden Adverbien eher extremistisch an, wie „jemals“, „meistens“ und „ständig“. Die Adverbien „nie“ und „niemals“ kommen im Raptext fünfmal vor und zeigen, wie wertvoll das Leben sei. Damit betont Peng, dass eine Frau darüber nachdenken soll, ob ein Mann bzw. die Gesellschaft tatsächlich ihr Leben ist. Die Frau erfüllt sodann die Verpflichtung, kritisch ihre Rolle als Frau innerhalb eines Diskurses zu übernehmen.

Die Pronomen kommen, wie bereits erwähnt, oft in Verbindung mit einem Verb vor. Bei den meisten Pronomen handelt es sich um Personal-, Possessiv- und Reflexivpronomen. Das Narrativ des Raptextes wird mittels des Pronomens „du“ gestaltet und das Pronomen „ich“ wird nur einmal verwendet, nämlich in Zeile 40: *Ich seh' Kinder auf Plakaten*. Die Gesellschaft bzw. die Männer sind zwar mit dem Personalpronomen „sie“ im Nominativ vertreten, viel häufiger werden aber Akkusativ- und Dativfälle gebraucht. Im Gegensatz dazu wird das Pronomen „du“ fast nur im Nominativ benutzt. Das soll wohl deutlich machen, dass die Frau den Diskurs besitzt auch wenn diese Absicht durch die ausgewählten Verben nicht unbedingt bestätigt wird. Trotzdem zeigen die Personalpronomen auf, dass diese eher negativen Erfahrungen einer Frau gehören. Einige dieser negativen Erfahrungen werden von Reflexivpronomen und dem

Dativgebrauch ergänzt, wie z.B. in Zeile 24: *Dass es dich beschützt, während es über dir zusammenbricht.*

Die Substantive im Raptext beschreiben einerseits, was von einer Frau i.d.R. erwartet wird, und andererseits, was oft mit der Vorstellung von Weiblichkeit assoziiert wird. Die Substantive „Launen“, „Kind“, „Liebe“, „Herz“ und „Wunder“ kommen jeweils zweimal vor. Andere Beispiele sind „Bedürfnisse“, „Kleider“, „Vorwürfe“, „Produkt“ und „Körper“. Die Pluralform von Substantiven die „Launen“ und „Kleider“ stellen ein prototypisches Frauenbild dar: Frauen seien sentimental und würden viele Kleidungsstücke besitzen. Die Kritik des Rappers an der sexistischen Gesellschaft wird in Zeile 41 wie folgt abgebildet: *Wir sind ein Wunder, doch behandeln uns wie ein Produkt.* Dennoch weist Zeile 46 einen Vorwurf zurück, indem das Pronomen „er“ für das Substantiv „Körper“ steht: *Er kann Leben gebären, habe ein bisschen Respekt.* Es wird also klar, dass der weibliche Körper nicht nur der Frau gehört.

Einer Frau werden im Raptext einige Eigenschaften mittels Adjektive zugeschrieben. Nahezu alle Adjektive haben eine negative Bedeutung, wie z.B. „traurig“, „feige“, „kalt“ und „leer“. Die wenigen eher positiven Adjektive wie „glücklich“ und „perfekt“ stehen nach der Verneinungsform „nicht“, wie in Zeile 17: *warum du nicht glücklich bist.* Das Adjektiv „nett“ wird dreimal im Text verwendet, im Sinne von wie eine Frau sich benehmen soll und welche Folgen das Nettsein jemandem bringt, wie in den Zeilen 13 und 14: *Denn wer nett ist, der wird meistens nett behandelt / Doch nett hat sich schon immer schnell in scheiße verwandelt.* Das Frauenbild in Pengs Raptext stellt also die Frau als naiv und hoffnungsvoll dar, die nicht wirklich glücklich ist.

6.4.2. Makroanalyse

In Zeile 26 wird das deutsche Model Heidi Klum erwähnt: *Doch Heidi Klum hat leider zu viel Scheiße in dein Herz gepumpt.* Klum ist seit 2006 die Moderatorin der Reality-Show Germany's Next Topmodel, die ursprünglich vom amerikanischen Model Tyra Banks kreiert wurde. Diese jährliche Sendung, von der es bis 2019 14 Staffeln gab, wird seit Jahren stark in den Medien kritisiert,⁶⁰ weil sie die Stereotypen einer „perfekten Frau“ fortschreibt. Die Kandidatinnen stehen ständig unter Druck, schlank und hübsch

⁶⁰ Siehe u.a. die Reportage der Frankfurter Allgemeine unter <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/die-rueckkehr-des-sexismus-frauenquaalen-fuer-die-ganze-familie-1606051.html> (25.11.2019).

auszusehen. Eine Studie von Götz und Mendel (2015) fand heraus, dass die Sendung eine große Rolle bei der Entstehung von Essstörungen unter Mädchen im Alter zwischen sechs und 19 Jahre spielt. Diese Kritik an der Moderatorin wurde im Raptext also als „Scheiße“ bezeichnet.

In einem Interview⁶¹ bezeichnet Käptn Peng den Musikstil seiner Band als „philosophischer Hip-Hop“. Außerdem erklärt der Rapper, dass der im Rahmen der vorliegenden Arbeit analysierte Raptext „Gelernt“ für seine ehemalige Freundin geschrieben wurde. Diese Frau hat oft versucht, sich an die Gesellschaft anzupassen und hat dabei nicht bemerkt, dass ihre Depression auf der Unterdrückung durch die Gesellschaft beruht. Für diesen Rapsong hat es zwar keinen offiziellen Videoclip, jedoch wurde es vom Musiklabel KreisFilm auf die Streamingplattform *Youtube* hochgeladen. Der Rap hat bereits über eine Million Aufrufe und viele HörerInnen haben Kommentare über die Bedeutung dieses Raptextes in ihrem persönlichen Leben hinterlassen (siehe Abbildung 7).

Ein weiterer intertextueller Hinweis in Pengs Raptext ist die Zeile 44: *Wir haben dem Teufel unser Lachen verkauft*. Diese Aussage bezieht sich auf den Roman von James Krüss *Das verkaufte Lachen* aus dem Jahr 1962, in dem der Protagonist Timm Thaler einen Vertrag mit Baron Lefuet (oder Teufel Rückwärts) abschließt. Im Roman verkauft der Protagonist sein Lachen für die Fähigkeit, jede Wette zu gewinnen. Mit diesem Hinweis meint der Rapper, dass man in der heutigen Gesellschaft oft einen größeren Wert auf Geld und materielle Sachen legt als auf das eigene Glück. Damit möchte er ausdrücken, dass Frauen trotz der Anpassung an die Gesellschaft unglücklich sind. Weil das Verb im ganzen Raptext in der Pluralform steht, also „wir haben“ anstatt das Pronomen „du“, sind Männer auch davon betroffen.

Genauso wie Dans Raptext kann auch Pengs *Gelernt* in die Kategorie des Widerstands eingeordnet werden. Der Rapper übt seine Empathie aus, während er versucht zu verstehen, wie die Medien (siehe z.B. den Hinweis auf Klums Sendung in Zeile 26) die Konstruktion und v.a. die Fortbestand einer weiblichen Identität stark beeinflussen. Diese sozial konstruierte Identität hängt oft von der Anerkennung der anderen ab, sprich von einer externen Akzeptanz. An einigen Stellen nähert sich der Raptext an der Kategorie der Nötigung an, wie z.B. in Zeile 46. Die Entscheidungsbefugnis über den weiblichen

⁶¹ <https://www.sein.de/shaban-kaeptn-peng-der-fluss-nicht-das-floss> (25.11.2019).

Körper soll allein bei der Frau liegen und die Imperativform des Verbs „haben“ weist eher auf einen Befehl als auf einen Vorschlag hin.

Das Deutungsmuster, das Peng im Raptext porträtiert, ist das Bild einer Frau, die auf die soziale Zustimmung von der Gesellschaft angewiesen ist, um sich selbst lieben zu dürfen, und die gescheiterte Beziehungen zu Männern hat. Man kann sagen, dass dieses Frauenbild etwas deprimierend und resigniert anmutet, denn die Frau wird als unfähig dargestellt, vollständig geliebt zu werden. Pengs Raptext bezieht sich des Weiteren auf den Einfluss der Medien auf die Konstruktion der weiblichen Identität, und beabsichtigt damit, die Wahrheit auszusprechen, um Menschen darüber aufzuklären, was in der Gesellschaft überdacht werden sollte.

TABELLE 3 – ÜBERSICHT DER ANALYSEN DER RAPTEXTE

<i>Raptext</i>	<i>Mikro- und Makroanalyse</i>	<i>Deutungsmuster</i>
„Die Gretchenfrage“	Ich-Botschaften durch Pronomen, Legitimation	Emazipiertes Frauenbild
„Die Freundin von“	Persönliches Wachstum durch den Kontrast verschiedener Zeitformen	Schmerzhaftes und selbständiges Frauenbild
„Sand in die Augen“	Aufruf zur Verbesserung durch Konjunktionen	Hoffnungsvolles Frauenbild
„Gelernt“	Imperativform als Befehl, Widerstand und Nötigung	Etwas hoffnungsloses Frauenbild

QUELLE: Eigene Darstellung.

7. DIDAKTISCHE IMPULSE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit analysierten Raptexte sind inhaltlich vielfältig und können je nach Interesse der Lehrkraft in allen Niveaustufen des GER eingesetzt werden. Unter Berücksichtigung der lexikalischen und grammatikalischen Aspekte jedes Raptextes werden in diesem Kapitel vorgeschlagen, dass Yasmos *Die Gretchenfrage* und Danger Dans *Sand in die Augen* jeweils auf den Anfängerniveaus A1 und A2 bearbeitet werden, während Sookees *Die Freundin von* und Käptn Pengs *Gelernt* jeweils auf den Niveaus B1 und B2 besprochen werden. Die Lerngruppe, auf die die folgenden Übungen bezogen sind, sind junge Erwachsene im akademischen Kontext. Alle Übungen sind für zwei Unterrichtsstunden ausgelegt.

In seiner Arbeit *Rap @ school* (2010) empfiehlt Loh den Abbau von Vorurteilen gegenüber der Textsorte Rap durch das Ausfüllen von Fragebögen (siehe Abbildung 6). Eine Alternative ist die Brainstorming-Methode, um Ideen gemeinsam zu sammeln. Das Brainstorming ähnelt Kumaravadivelus Makrostrategie *maximize learning opportunities* (vgl. dazu Kapitel 5.3.), indem der Unterricht von Lernenden und Lehrenden gemeinsam gestaltet wird. Diese Phase des Brainstormings soll bei allen hier behandelten Niveaustufen stattfinden, um die Vorkenntnisse der Lernenden über den Musikstil Rap zu aktivieren und ggfs. häufig anzutreffende falsche Vorstellungen zu thematisieren. Sicherlich haben alle Lernenden zumindest einen Rapsong gehört, unabhängig davon ob dieser Musikstil ihnen gefällt. Es soll zunächst nach Merkmalen des Rap als Textsorte gefragt werden und die daraus folgenden Antworten sollen danach diskutiert werden.

Loh (2010:126) bezeichnet den Sexismus und die Homophobie in der Rap-Szene als „Stolpersteine“ und schlägt vor, dass die Lehrkraft Zettelchen an die Lernenden verteilt, auf denen eine Aussage zu lesen ist. Diese Aussagen können entweder durch die Auswertung der Fragebögen auf Basis der gegebenen Antworten oder aber von den Lehrenden selbst formuliert werden. Es geht dabei um Behauptungen wie „Alle Raptexte sind frauenfeindlich“ oder „Raptexte beinhalten immer Schimpfwörter“ usw. Die Lernenden sollen sich eine Aussage aussuchen, der sie zustimmen, und ihre Meinung (entweder in der Muttersprache oder in der Fremdsprache) begründen.

Nachdem die Lernenden ihre Meinung zum Musikstil Rap geäußert haben, kann die Lehrkraft den Lernenden einen Auszug eines Textes oder einen Ausschnitt eines Videos zeigen, um Missverständnisse zu klären. Als Beispiel ist an dieser Stelle das Interview

mit dem brasilianischen Rapper Emicida vorzuschlagen.⁶² Das Ziel eines solchen Brainstormings ist es, den Lernenden zu zeigen, dass Raptexte genauso vielfältig wie alle andere Textsorten sind und es mehrere (d.h. sowohl sexistische als auch feministische) Diskurse innerhalb der Rap-Szene gibt. Jedoch kann man trotz vieler frauenfeindlicher Raptexte den Sexismus thematisieren, ohne dass sexistische Raptexte im Fokus stehen. Es soll den Lernenden m.E. klargemacht werden, dass man über kontroverse Themen sprechen kann, ohne sexistischen Diskursen eine Stimme zu verleihen.

Yasmos Raptext beinhaltet die Verben „sein“ und „haben“ im Präsens, die fast immer in Verbindung entweder mit einem Substantiv oder mit einem Adjektiv stehen. Dans Raptext wiederum enthält einerseits Modalverben „müssen“ und „sollen“ und andererseits Nebensatzkonjunktionen wie „dass“ und „weil“. Sookee verwendet in ihrem Raptext das Präteritum und das Perfekt von vielen Verben. Der eher komplexe Raptext von Peng beinhaltet das Konjunktiv II und das Partizip I. Für jeden Raptext gibt es Aufgaben für die Phasen vor, während und nach dem Lesen bzw. dem Hören, die von brasilianischen DaF-Lehrkräften in Anlehnung der Kriterien des Letramento Crítico an die Wünsche der Lerngruppen angepasst werden sollen.

TABELLE 4 – VORGESCHLAGENE NIVEAUSTUFEN DER RAPTEXTE

<i>Raptexte</i>	<i>Grammatikalische Aspekte</i>
„Die Gretchenfrage“ (Yasmo)	A1: Verben „sein“ und „haben“ im Präsens
„Sand in die Augen“ (Danger Dan)	A2: Nebensätze mit Konjunktionen „dass“ und „weil“
„Die Freundin von“ (Sooke)	B1: Verben im Perfekt und im Präteritum
„Gelernt“ (Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi)	B2: Zeitformen wie Konjunktiv II und Partizip I

QUELLE: Eigene Darstellung.

Vor dem Hören bzw. dem Lesen des Raptexes *Die Gretchenfrage* kann die Lehrkraft eine Diskussion in der Klasse über den Titel des Rapsongs auf Portugiesisch beginnen. Brasilianier werden den Namen Gretchen unweigerlich mit der Sängerin Maria Marques

⁶² <https://www.youtube.com/watch?v=9xBF2aAgyeI> (01.12.2019).

in Verbindung bringen, die besonders unter den Jüngeren für ihre Teilnahme am Musikvideo der amerikanischen Sängerin Katy Perry bekannt ist. Die Lehrkraft kann dann die Figur aus Goethes Roman Gretchen einführen, indem sie die Inhaltsangabe des Romans vorliest und den Lernenden die Bedeutung der Redewendung „Gretchenfrage“ beibringt (siehe Kapitel 6.1.1.). An dieser Stelle gibt die Lehrkraft den Lernenden Raum, um ihre Meinungen dazu zu äußern, warum Yasmós Raptext auf diese Redewendung verweist. Die geäußerten Meinungen der Lernenden können an der Tafel aufgeschrieben werden; die Entscheidung liegt bei der Lehrkraft, die Beiträge auf Portugiesisch oder auf Deutsch zu notieren, um den deutschen Text zu vermitteln.

Weil es um AnfängerInnen geht, soll der Raptext ausgedruckt und an die Lernenden verteilt werden. Beim Hören bzw. beim Lesen sollen die Lernenden alle Sätze mit der Struktur „Ich bin + Substantiv“ und „Ich bin + Adjektiv“ unterstreichen. Alle markierten Eigenschaften sollen nach dem Hören bzw. dem Lesen an der Tafel in Form eines Wortigels gesammelt werden. Der Begriff „Frauenbild“ soll dabei im Zentrum des Wortigels stehen. An dieser Stelle sollen unbekannte Wörter erklärt werden, wobei die Semantisierung unbekannter Wörter in der Muttersprache der Lernenden stattfinden kann, wenn die Lerngruppe das erfordert. Wie bereits in Kapitel 4.3. hingewiesen, wird Yasmós Raptext am besten nicht in voller Länge mit Aufgaben zerlegt; die Vorschläge konzentrieren sich auf den Refrain.

Nachdem die Substantive und Adjektive gemeinsam gesammelt wurden, soll eine Debatte um das von Yasmó dargestellte Frauenbild durchgeführt werden. Die Interpretation des Raptextes kann zusätzlich durch den Vergleich mit einem brasilianischen Raptext unterstützt werden, wie z.B. mit dem Raptext *Respeita as mina*⁶³ von Rapperin Kell Smith. Die vermeintliche Dichotomie (wie sie z.B. in Zeile 30 mit den Wörtern „Wahrheit“ und „Lüge“ vorkommt) im Yasmós Raptext kann wieder auf Portugiesisch besprochen werden, wenn die Lehrkraft die Diskussion vertiefen will, oder auf Deutsch durch Redemittel wie „ich glaube“ und „ich denke“. Die Intertextualität zwischen mehreren Raptexten soll dazu beitragen, einige Makrostrategien der Postmethod-Pädagogik umzusetzen, wie z.B. das *raise cultural consciousness* (siehe Kapitel 5.3.), damit das Frauenbild von Frauen aus deutschsprachigen Ländern mit dem brasilianischen Frauen verglichen wird.

⁶³ <https://www.lettras.mus.br/kell-smith/respeita-as-mina> (27.11.2019).

Anders als beim Niveau A1 haben Lernende auf Niveaustufe A2 bereits grundlegende Kenntnisse der Zielsprache erworben. Der Unterricht darf sich also nicht mehr so stark auf die Muttersprache verlassen. Vor dem Hören bzw. dem Lesen des Raptextes *Sand in die Augen* soll die Lehrkraft das Musikvideo ohne Ton abspielen lassen. In Paaren sollen die Lernenden mit dem Rücken zueinander sitzen, wobei einer der Lernenden dem Partner erklärt, worum es im Videoclip geht, während der Partner die beschriebenen Szenen auf ein Blatt Papier zeichnet. Dazu sollen einfache Sätze gebildet werden, wie z.B. „Es gibt ein modernes Auto. Das Auto ist rot“. Nachdem das Musikvideo beendet ist, können die Paare ihre Zeichnungen miteinander vergleichen. Eine solche Übung dient dazu, im Rahmen einer Gruppenarbeit ins Thema einzuführen und eigene Konnotationen und Assoziationen zu aktivieren (siehe das Beispiel von Kumaravadivelus Makrostrategie *facilitate negotiated interaction* in Kapitel 5.3.).

Beim Hören sollen sich die Lernenden Stichwörter merken und vielleicht auch notieren, die ihrer Meinung nach den Inhalt des Rapsongs zusammenfassen und die ihnen aufgefallen sind. Diese Übung kann in Form einer Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Das Musikvideo soll also mit Ton zweimal abgespielt werden, damit zuerst einmal das Hörverständnis geübt wird. Erst danach soll der ausgedruckte Raptext an die Lernenden verteilt werden, um diesmal das Leseverständnis zu üben. Beim Lesen des Raptextes können die Lernenden ihre Lernerautonomie üben und die vorherigen Notizen mit dem Raptext vergleichen und ggfs. sich selbst korrigieren.

Danach soll eine Diskussion über das dargestellte Frauenbild im Musikvideo im Vergleich zu Dans Raptext angeregt werden. Da die W-Frage „warum“ und die Konjunktion „weil“ im Niveau A2 bereits bekannt sind, können die Lernenden ihre Meinungen begründen. Wie im Vorschlag zu Yasmos Raptext sollen den Lernenden außerdem einige relevante Redemitteln für die Diskussion beigebracht werden. Sie sollen an dieser Stelle ausführliche Sätze anhand bekannter Redemittel aus A1 (wie u. a. „ich glaube“ und „ich denke“) bilden und im A2-Unterricht erworbene Strukturen wie Nebensätze verwenden. Falls noch Zeit übrig ist, können die Lernenden versuchen, die im Refrain gestellte Frage zu beantworten.

Im Niveau B1 sind die Lernenden fähig, über Erfahrungen und Ereignisse zu berichten. Außerdem sind sie bereits in der Lage, die Tempora Vergangenheit und Gegenwart zu unterscheiden. Dieses Vorwissen ist eine Voraussetzung für das Verständnis von Sookees Rap *Die Freundin von*. Bevor die Lernenden mit dem Raptext

konfrontiert werden, sollen sie kurz mündlich vom Leben als Kinder bzw. als Jugendliche berichten. Sie müssen dabei nicht unbedingt spezielle Redemittel gebrauchen, jedoch können vorher einige Redemittel wie „In meiner Kindheit habe ich / war ich...“ als sprachliche Hilfsmittel thematisiert werden, um das Erzählen zu unterstützen. Die Lernenden können in Zweiergruppen aufgeteilt werden, wobei Frauen und Männer gemischt sind. Die Erfahrungen sollen danach im Plenum vorgestellt werden und die Lehrkraft soll in diesem Moment die Lernenden befragen, ob es Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt, was die Geschlechter angeht. Falls sie die Frage bejahen, sollen die Lernenden ihre Antworten möglichst begründen.

Die Multimodalität ist ein relevanter Aspekt des Letramento Crítico (vgl. Kapitel 4.2.) und kann u.a. durch das Hör-Seh-Verstehen gefördert werden. Während des Anhörens bzw. des Ansehens von Sookees Musikvideo sollen die Lernenden eine Zeitachse mit Stichwörtern zeichnen, also wie die Sängerin sich damals fühlte bzw. wie sie von anderen behandelt wurde im Vergleich zu wie sie sich heutzutage fühlt bzw. wie sie heutzutage behandelt wird. Wie auch im oben genannten Vorschlag zu Dans Raptext soll Sookees Videoclip auch zweimal abgespielt werden. Als Erstes notieren sich die Lernenden, was ihnen beim Sehen des Musikvideos auffällt, danach notieren sie sich, was ihnen beim Hören des Raptextes noch auffällt. Anschließend werden die Zeitachsen verglichen und besprochen.

Zuletzt folgt eine Diskussion über Sookees Vergangenheit in der zweiten Strophe. Die Lehrkraft soll Leitfragen stellen, wie z.B. „Warum ist es kein Zufall, dass die Rapperin sich nicht cool fand?“ und „Warum hatte sie Angst vor anderen Menschen?“. Ihr Interview für die Süddeutsche Zeitung (siehe dazu Kapitel 6.2.2.) über den Sexismus in der deutschsprachigen Rap-Szene kann die Diskussion noch ergänzen. Dieses Interview kann im Ganzen oder nur teilweise im Plenum vorgelesen werden, je nachdem wie motiviert die Lerngruppe ist, an der Debatte teilzunehmen. Das Interview ist aus einer sprachlichen Sicht zwar nicht schwierig für das Niveau B1, dennoch müsste es noch didaktisiert werden, wie z.B. durch die Auswahl einiger Aussagen der Rapperin. Danach können die Lernenden ihre eigenen Zeitachsen zeichnen oder ihre Erfahrungen hinsichtlich der Diskussion in Form eines Textes aufschreiben. Der Text kann entweder noch im Unterricht oder zu Hause verfasst werden.

Im Niveau B2 sind die Lernenden fähig, Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten anzugeben, und können über persönliche Träume und Hoffnungen

berichten. Vor dem Hören des Rap *Gelernt* soll die Lehrkraft das Thema Liebesbeziehung einführen. An die Tafel sollen gemeinsam Vor- und Nachteile einer Liebesbeziehung gesammelt werden, die in Form von zwei Spalten organisiert werden können. Ausdrücke wie z.B. „auf eine Party gehen“ oder „sich einen Film anschauen“ sind mögliche Antworten, die ggfs. von der Lehrkraft mit Begriffen wie „Beziehungsmissbrauch“ oder „Selbstwert“ ergänzt wird. Die Lernenden sollen sich in diesem Moment überlegen, ob und inwiefern solche Begriffe in die Spalten hinzugefügt werden. Eine Begründung gehört selbstverständlich dazu, da die Lernenden bereits über die dazu notwendigen sprachlichen Werkzeuge verfügen.

Beim Lesen von Pengs Raptext sollen die Lernenden überlegen, auf wen sich das Pronomen „du“ bezieht. Deswegen soll der Name der Rapgruppe noch nicht verraten werden. Erst nach dem Lesen darf der Rapsong abgespielt werden, indem die männliche Stimme des Rappers darauf hinweist, dass der Raptext aus der Perspektive eines Mannes gesungen wird. Die Lehrkraft soll dann auf den Hintergrund des Raptextes verweisen, d.h. dass der Text von Peng an seine Ex-Freundin geschrieben wurde (siehe Kapitel 6.4.2.). Die Kommentare auf *Youtube* sollen dazu beitragen, die Adressatin dieses Textes zu bestimmen (siehe Abbildung 7).

Nachdem alle Verweise (z.B. Klums Verweis in Zeile 26) von der Lehrkraft erklärt worden sind, soll die Frage nach dem Pronomen „du“ beantwortet werden. Diese letzte Phase dieser Unterrichtseinheit kann als gesamte Klasse oder in Gruppen geschehen. Bei der anschließenden Diskussion soll die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Pronomen „du“ sich nicht unbedingt auf Männer bezieht, sondern auf die Gesellschaft. Die Lernenden können ihre Meinung mündlich äußern oder einen Text darüber zu schreiben (und ihn beim nächsten Treffen vortragen), um z.B. die folgende Frage aus Zeile 26 zu beantworten: „Was hätte passieren können, wenn das Herz der dargestellten Frau nicht mit Scheiße gepumpt worden wäre?“.

Die Aufgaben, die in diesem Kapitel vorgeschlagen werden, sollen der brasilianischen DaF-Praxis Denkanstöße zu der Textsorte Rap geben und keinesfalls die Diskussion zur thematischen Didaktisierung des Themas Frauenbild im DaF-Unterricht abschließen. Die brasilianische DaF-Lehrkraft soll sich davon inspirieren lassen, um die Aufgaben an die Bedürfnissen der eigenen Lerngruppe anzupassen. Dafür ist die Berücksichtigung der

Faktoren für die Materialauswahl in Kapitel 5.3. von großer Relevanz, weil jede Lerngruppe und jeder Lernkontext unterschiedliche Materialien bzw. Strategien benötigt.

8. FAZIT UND AUSBLICKE

Ziel dieser Arbeit war es, mittels der Diskursanalyse feministischer Raptexte auf deutscher Sprache einen Beitrag zum Fach Deutsch als Fremdsprache im brasilianischen Kontext zu leisten. Dazu wurden zunächst einige relevante Aspekte der Genderforschung im Dialog mit dem Konzept des Letramento Crítico untersucht und anschließend anhand von Raptexten erläutert. Die Arbeit orientierte sich an drei Forschungsfragen: Bei der ersten Forschungsfrage habe ich mich nach dem didaktischen Mehrwert feministischer Raptexte für den DaF-Unterricht im brasilianischen Raum gefragt. Ausgehend davon habe ich als zweite Forschungsfrage nach der diskursiven Konstruktion von Deutungsmustern solcher feministischen Raptexte gefragt. Thema der Forschungsfrage war die Thematisierung der Geschlechtergleichstellung durch mögliche Aufgaben, die im DaF-Unterricht behandelt werden könnten.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen habe ich im ersten Teil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 1 bis 4) relevante Aspekte des Rap und der Genderforschung diskutiert. Damit der Musikstil Rap besser betrachtet werden konnte, fand in Kapitel 2 die Erläuterung dieses Musikstils als Textsorte statt. Wichtig für eine präzise Darstellung des Rap war es, seine Entwicklung in verschiedenen Ländern zu unterscheiden. Während die Rap-Szene in Deutschland stark von derjenigen aus den USA beeinflusst wurde und sich teilweise immer noch an die amerikanische Szene anlehnt, hat sich die Rap-Szene in Brasilien ganz anders entwickelt. Im brasilianischen Raum und v.a. in einigen Metropolen Brasiliens (Beispiel São Paulo und Rio de Janeiro) hat sich die ursprüngliche Hip-Hop Kultur in die Musikstile Rap und Funk aufgeteilt, wobei der brasilianische Funk eigentlich sogar bekannter ist für seine sexistischen Texte als der brasilianische Rap.

Relevant für die Diskussion über die Geschlechtergleichstellung im brasilianischen Raum ist der in Kapitel 2 beschriebene Zusammenhang zwischen dem Einsatz von sogenannten „umtrittenen Textsorten“ im Unterricht und dem Projekt der „Schule ohne Partei“. Der heutige Lernkontext ist in Brasilien ständig Opfer von Angriffen, die gegen politische Textsorten im Visier haben. Raptexte eignen sich hervorragend als Instrument für die Förderung des kritischen Selbstbewusstseins, und das nicht nur wegen ihres thematischen Inhalts, sondern auch wegen ihrer Multimodalität. Raptexte sind also auch Rapsongs, die oft in Form von Musikvideos verfügbar sind. Auch wenn sich diese Masterarbeit nur auf die sprachliche Ebene des Musikstils Rap beschränkt, sind

parasprachliche und außersprachliche Aspekte des Rap sind ebenfalls von großer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.

Das Kapitel 2 schafft noch einen Überblick über den derzeitigen Einsatz der Textsorte Rap in DaF-Lehrwerken. Überraschend für mich war, dass ich in den aktuell gebräuchlichen Lehrwerken nur eine geringe Anzahl von Beispielen finden konnte. Diese Tatsache spiegelt die Tendenz wider, die Didaktisierung umstrittener Textsorte sowie den Rap zu vermeiden. Obwohl Raptexte oft Schimpfwörter bzw. Tabuwörter beinhalten, ist offensichtlich, dass diese Textsorte im Lernkontext mehr Vor- als Nachteile mit sich bringt. Einige der in diesem Kapitel zitierten Nachteile können sogar auch als Vorteile gesehen werden, denn erst mit der Konfrontation von unterschiedlichen Diskursen können die Lernenden tatsächlich eine Fremdsprache wie das Deutsche beherrschen und sich dadurch an den unterschiedlichsten Diskursen beteiligen.

Im Rahmen dieser Arbeit war es mir leider nicht möglich, alle Bereich der Genderforschung zu berücksichtigen, wie z.B. das Kommunikationsverhalten zwischen Frauen und Männern, da eine solche Diskursanalyse die Thematik der Arbeit stark überschreiten würde. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass eine Unterscheidung zwischen Geschlechtern auf der sprachlichen Ebene tatsächlich existiert, und sie wird in Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht weiter vertreten. Den Frauen werden in vielen DaF-Lehrwerken immer noch Stereotypen zugeschrieben und sie werden oft unter bspw. niedrige berufliche Positionen eingeordnet.

Es gibt kaum Studien, die diese Tendenz in aktuellen DaF-Lehrwerken überprüfen und noch weniger Studien, die sich der Untersuchung einer gendergerechten Sprache in solchen DaF-Lehrwerken widmen. Die Geschlechterkonstruktionen in deutschsprachigen Raptexten stimmen mit den oben genannten Tendenzen der Genderforschung überein, wenn Frauen die Rolle der „Bitch“ zugeschrieben wird. Ein sprachliches Phänomen, das oft in Raptexten zu finden ist, ist die Aneignung von sexistischen Diskursen durch die Selbstnennung am Beispiel des Wortes *bitch*.

Im weiteren Verlauf habe ich einige der geläufigen Forschungsfelder der Linguistik hinsichtlich der Diskursanalyse diskutiert. Obwohl die meisten Studien sich grundlegend dem Diskurs widmen, unterscheiden sie sich sehr, was ihren Hauptfokus betrifft. Einige davon wie bspw. die Sozialpsychologie erforschen Streitgespräche, während andere wie

die Duisburger Gruppe Alltagsdiskurse in Zeitschriften untersuchen. Weil es die Notwendigkeit weiblicher Diskurse noch hervorzuheben gab, haben viele Linguistinnen sich an die Studien von Foucault orientiert und für die feministische Diskursanalyse angepasst. Die Werke von Mills und Butler unterstützen bis heute die linguistischen Diskursanalysen aus der feministischen Perspektive.

In Kapitel 4 wurde noch das Konzept des Deutungsmusters von Altmayer diskutiert. Der Autor schlägt ein zweistufiges Verfahren für die Diskursanalyse in Hinblick auf den DaF-Kontext vor. Sein Konzept zum kategorialen Muster des Diskurses diene also als Basis für die Entwicklung eigener Kategorien zur Analyse der vier ausgewählten Raptexte. Aber weil Altmayers Verfahren nicht für den brasilianischen Kontext gedacht war, habe ich zusätzlich das Konzept des *Letramento Crítico* in die Arbeit integriert. Dieses Konzept geht einen Schritt weiter, wenn es Lernende nicht einfach als Lernende betrachtet, sondern auch als engagierte BürgerInnen einer Gesellschaft. Beim Konzept des *Letramento Crítico* spielen alle Diskurse eine zentrale Rolle bei der Selbstbewusstseinsbildung, sogar die eher umstrittenen Diskurse, die Tílio unter dem Akronym PARSNIP zusammengefasst hat.

Die Ergebnisse des theoretischen Teils aus den ersten vier Kapiteln bildeten die Grundlage für den zweiten Teil der Arbeit. Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit basierte in Kapitel 5 auf dem Verfahren von Altmayer und auf einigen relevanten Aspekten der Genderforschung, ergänzt vom Konzept des *Letramento Crítico*. Bei der Auswahl der Korpusbildung war mir wichtig, dass die Raptexte aktuell waren und das Thema des Frauenbildes aus einer feministischen Perspektive thematisieren. Damit die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und die Anwendung des *Letramento Crítico* möglich ist, habe ich auch Raptexte ausgewählt, die aus einer männlichen Perspektive verfasst wurden.

Die sprachliche Konstruktion des Frauenbildes in Kapitel 6 zeigte das Deutungsmuster einer empfindlichen und verletzlichen Frau, die gleichzeitig auch machtvoll und selbstbewusst ist. Fast alle ausgewählten Raptexte gehören entweder in die Kategorien der Legitimation oder des Widerstands. Die Perspektive der Frauen kann als eher positiv verstanden werden, im Gegensatz zur Perspektive der Männer. Einer der RapperInnen singt aus der Perspektive eines Vater, der andere aus der Perspektive eines Boyfriends, obwohl beide Einblicke ähnlich sind: Die männliche Perspektive soll dazu

beitragen, Frauen zu befähigen, an gesellschaftlichen Diskursen teilzunehmen. Jedoch klingt so mancher Auszug aus ihren Raptexten wie ein Vorwurf.

In Kapitel 7 habe ich das Ziel angestrebt, einige mögliche Didaktisierungen der im Rahmen der vorliegenden Arbeit analysierten Raptexte für die brasilianische DaF-Praxis vorzuschlagen. Weil das Hauptziel des Kapitels nicht darin bestand, eine fertige didaktische Sequenz vorzuschlagen, habe ich keine Reihe von Übungen erstellt, sondern vielmehr Denkanstöße in Form von allgemeinen Aufgaben gegeben, die die Konzepte des *Letramento Crítico* und der Postmethod-Pädagogik in Betracht gezogen haben. Es ist äußerst wichtig, das Thema des Frauenbildes im brasilianischen Raum bereits in Anfängerniveaus umzusetzen, um eine möglichst große Anzahl von Lernenden anzusprechen. Bei allen Aufgaben ist die Enttabuisierung der Textsorte Rap eine Voraussetzung, damit den Lernenden deutlich gemacht wird, dass Diskurse nicht dichotomisch sind. Im Gegenteil dazu sind Textsorten (und die daraus folgenden Diskurse) vielfältig und die Beteiligung an unterschiedlichen Diskursen kann durch die Konfrontation mit den verschiedensten Texten gefördert werden.

Ich hatte eigentlich erwartet, dass Raptexte viel öfter in DaF-Lehrwerken didaktisiert würden. Überraschenderweise fand ich nur wenige Beispiele für den Einsatz dieser Textsorte, obwohl der Musikstil Rap in den letzten Jahren stark präsent war in den Medien. Das zeigt, dass eher umstrittene Themen nicht nur in Brasilien oft vermieden werden. Urheberrechter sind ein möglicher Grund, warum Verlage authentische Rapsongs nur selten in DaF-Lehrwerken integrieren. Dies bestätigt nur, dass Lehrende sich nicht allein auf Lehrbücher verlassen und ihre Autonomie als Lehrkraft bei der Materialauswahl ausüben sollten. Die Deutungsmuster, die in den ausgewählten Raptexten dargestellt wurden, waren m.E. ebenfalls überraschend, weil in feministischen Diskursen oft ausschließlich der positive Einblick von Diskursen präsentiert wird, was die Diskursanalyse infolgedessen manipuliert.

Es gibt mehrere Punkte, die in künftigen Studien untersucht werden können. Die m.E. relevantesten Forschungsdesiderate sind folgende: Erstens sollte eine weitere Diskursanalyse ausgewählter Raptexte ihren Fokus auch auf die musikalische Ebene liegen. Zweitens scheint es notwendig zu sein, die Geschlechterdarstellung und die gendergerechte Sprache in aktuellen DaF-Lehrwerken zu analysieren. Es wurde festgestellt, dass die Diskurse, die normalerweise in DaF-Lehrwerken vermittelt werden,

versuchen, die Lernenden durch z.B. die Jugendsprache anzusprechen, obwohl die Besonderheiten dieser Sprache nicht im Ganzen thematisiert werden. Außerdem könnte man bei weiteren didaktischen Überlegungen die didaktischen Impulse des Kapitels 7 zugrundelegen und die vorgeschlagenen Aufgaben tatsächlich im brasilianischen DaF-Unterricht einsetzen.

LITERATURVERZEICHNIS

ALTMAYER, C. Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand: Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: **Fremdsprachen lehren und lernen**, Jg. 35, S. 44–59, 2006.

_____. Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache: Ziele und Verfahren. In: REDDER, A. (Hg.). **Diskurse und Texte**. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, S. 575-584, 2007.

_____. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft: Herausforderungen und Perspektiven. In: GRUB, F. (Hg.). **Landeskunde Nord**. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg. Band 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 11-30, 2013.

ALVES, V. **De repente o Rap na educação do negro: O Rap do movimento Hip-hop nordestino como prática educativa da juventude negra**. João Pessoa: UFPB, S. 60-86, 2008.

BADSTÜBNER-KIZIK, C. Kunst und Musik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: KRUMM, H. (Hg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 1596- 1601, 2010.

BAIER, A. Für 'ne Frau rappst du ganz gut. Positionen von Frauen im deutschsprachigen Rap!?. In: TRANS. **Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften**. N. 16, 2005.

BETTERMANN, R. Populäre Lieder im Deutschunterricht. In: MOURA, M. et al. (Org.). **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde**. Rio de Janeiro: APA-Rio, S. 103-121, 2013.

BOHUNOVSKY, R. Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.). **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos**. Curitiba: Ed. UFPR, p. 83-98, 2011.

BUKOP, M.; HÜPPER, D. Geschlechterkonstruktionen im deutschsprachigen Porno-Rap. In: GÜNTHER, S.; HÜPPER, D.; SPIESS, C. **Genderlinguistik: Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität**. Berlin: De Gruyter, S. 159-194, 2012.

CAMARGOS, R. **Rap e política: percepções da vida social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2015.

CAMPOS, A. **Análise discursiva da ideologia na letra de Brasil com P: Rap de Gog**. Centro Universitário de Brasília, p. 9-14, 2011.

CANATO, J.; ROZENFELD, C. A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL. In: **Pandaemonium Germanicum**, 20(30), P. 86-111, 2017.

CANI, J.; SANTIAGO, M. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma

análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, 2018.

COLIMA, L.; CABEZAS, D. Análise do rap social como discurso político de resistência. In: **Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 12, n. 2, P. 24-44, 2017.

ELSEN, H. Gender in Lehrwerken. In: **Feministische Studien**, Jg. 36, H. 1, S. 178-187, 2018.

FIORIN, J. **Linguagem e ideologia**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

GÖTZ, M.; MENDEL, C. Der Gedanke, “zu dick zu sein”, und Germany’s Next Topmodel. In: **Televisiön**, S. 54-57, 2015.

GRAFFE, L. **Die Tabuisierung des Schimpfens im Unterricht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Untersuchung zur Relevanz des Schimpfens im deutschen Sprachgebrauch**. Curitiba: UFPR, 2019.

GRUBER, J. **Performative Lyrik und lyrische Performance: Profilbildung im deutschen Rap**. Bielefeld: transcript, 2016.

KARSTA, F. **Sprachgewalt: Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie. Elemente einer feministischen Linguistik im Kontext sozialwissenschaftlicher Frauenforschung**. Tübingen: Niemeyer. S. 1-15, 1992.

KEYES, C. Empowering self, making choices, creating spaces: black female identity via rap music performance. In: NEAL, M.; FORMAN, M. **That's the joint! The hip-hop studies reader**. New York: Taylor & Francis Books, S. 265-276, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign languageteaching. In: **TESOL Quarterly**. Vol. 28, No. 1, P. 27-48, 1994.

LE BLANC, C. **Authentisch-historisches Material als Basis zur Entwicklung eines Diskursiven DaF-Unterrichts an Hochschulen im brasilianischen Kontext zur Arbeit mit Zeitungsartikeln der deutschsprachigen brasilianischen Presse über die Abolitionsfrage um 1888**. Curitiba: UFPR, 2019.

LEIBNITZ, K. Die Bitch als ambivalentes Weiblichkeitskonzept im HipHop. In: BOCK, K.; MEIER, S.; SÜSS, G. (Hg.): **HipHop meets Academia. Globale Spuren eines lokalen Kulturphänomens**. Bielefeld: transcript, S. 157-169, 2007.

LOH, H. **Rap @ school: Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit HipHop**. Berlin: Schott, 2010.

LUTJEHARMS, M.; SCHMIDT, C. Sprache und Geschlecht: Zur Relevanz der linguistischen Gender-Forschung für Deutsch als Fremdsprache. In: NEULAND, E. (Hg.). **Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht**. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 211-222, 2006.

MAIJALA, M. Typisch Frau... Typisch Mann... Zur Gender-Problematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: **Zielsprache Deutsch**, Jg. 36, H. 1, S. 33-60, 2009.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. Plurilinguismo, interculturalidade, letramentos: um olhar crítico sobre a escolha do material didático para o ensino de língua estrangeira. In: MOURA, M. (Org.). **Ensinoaprendizagem de alemão como língua estrangeira**. Rio de Janeiro: Dialogarts, S. 88-103, 2017.

MATTOS, A.; VALÉRIO, K. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. 10, v. 1, p. 135-158, 2010.

MILLS, S. **Der Diskurs: Begriff, Theorie, Praxis**. Aus dem Englischen „Discourse“ von Ulrich Kriest. Tübingen: Franke, 2007.

MITTAG, M. Geschlecht als leerer Signifikant: Gendersensible Didaktik im Fremdsprachenunterricht. In: WEDL, J.; BARTSCH, A. (Hg.). **Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung**. Bielefeld: transcript, S. 251-260, 2015.

MOGHADDAM, R. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mitgendergerechter Didaktik? In: EBERHARDT, U. (Hg.). **Neue Impulse in der Hochschuldidaktik Sprach- und Literaturwissenschaften**. Wiesbaden: VS Verlag, S. 281-295, 2010.

OLIVEIRA, E. A identidade feminina no gênero textual música funk. In: **Anais do VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Paraná: UNIOESTE, 2008.

PERNER, M.; STÖVER-BLAHAK, A. RaP im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht: „Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt“. In: HAHN, N.; ROELCKE, T. **Grenzen überwinden mit Deutsch**. Göttingen: Universitätsverlag, S. 311-326, 2011.

PEUSCHEL, K. Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In: DIRIM, I.; WEGNER, A. (Hg.). **Normative Grundlagen und reflexive Verortung im Feld DaF_DaZ**. Opladen: Barbara Budrich, S. 344-362, 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REISIGL, M.; ZIEM, A. Diskursforschung in der Linguistik. In: ANGERMULLER, J. (Hg.). **Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen**. Bielefeld: transcript, S. 70-110, 2014.

ROZENFELD, C. O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco. In: **Pandaemonium Germanicum**, v. 19, n. 27, p. 148-174, 2016.

SOUZA, A. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TEPERMAN, R. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

TÍLIO, R. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? In: **Cadernos de Letras UFRJ**, n.26, p. 48-61, 2010.

WEDL, J. Diskursforschung in den Gender Studies. In: ANGERMULLER, J. (Hg.). **Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen**. Bielefeld: transcript, S. 276-299, 2014.

WOLBRING, F. „Geh auf YouTube und du weißt, dass wir authentisch sind“ – Authentizität im Rap. In: SCHLICHT, C. (Hg.). **Identität Fragen zu Selbstbildern, körperlichen Dispositionen und gesellschaftlichen Überformungen in Literatur und Film**. Duisburg: Laufen. 2. Auflage, S. 179-193, 2012.

VERLAN, S.; LOH, H. **35 Jahre HipHop in Deutschland**. Höfen: Hannibal, 2015.

ANHANG

1. Die Gretchenfrage (Yasmo)

Quelle: <https://genius.com/Yasmo-die-gretchenfrage-lyrics>

- 1 Don't tell me you got a project, where you need a female MC
- 2 Ich hab' mein Wesen, meine Stimme und meine Disziplin
- 3 Ich kann lesen, ich kann denken und ich kann Kinder kriegen
- 4 Ich bin Frau, ich bin Mädchen, ich bin Knecht, ich bin Queen
- 5 Ich bin Rapperin (und für ne Frau gar nicht so schlecht)
- 6 Fick dich! Überleg mal wer von uns beiden grad rappt
- 7 Ich find deine Parts klingen halt eher wie ein Versuch
- 8 Ich weiß du bist hart, ich nicht, aber ich bin gebucht
- 9 Ich bin die Frauenquote, und ich habe das satt
- 10 Ich freu mich über Lob, aber für das was ich mach'
- 11 Nicht weil ich Brüste oder es vielleicht doppelt schwer hab
- 12 Ich bin kein Opfer, ich bin Frau die künstlerischen Wert hat
- 13 Ich bin wertvoll
- 14 Weil ich Pensionen sichern kann? Nö!
- 15 Weil ich so bin wie ich bin und gleiche Bezahlung verlang
- 16 Ich bin Schwester, ich bin Tochter aus dem Paradies verdammt
- 17 Ich gab dir den Apfel, der Versuchung hieltst du nicht stand

- 18 Ich bin Frau, ich bin Mädchen
- 19 Ich bin Hure, ich bin Gretchen
- 20 Ich bin da, ich bin wach
- 21 Ich bin stark, egal was ich mach

- 22 Ich hab nichts gegen Männer aber gegen das Patriarchat
- 23 Das sagt Frauen sind schuld und sollten Kinder austragen
- 24 Das sagt, dass jede Frau die anders aussieht komisch ist
- 25 Solang' sie nicht dem klassischen Kindchenschema entspricht
- 26 Ich bin eine Frau, und ich kann so aussehen wie ich möchte
- 27 Ich darf fertig ausschaun', rausgeputzt, Haare offen oder Zöpfe
- 28 Ich bin Körper, ich bin Inhalt, ich bin Objekt, ich hab Wörter
- 29 Ich hab Vielfalt, ich hab Sex und ich muss mich nicht verstecken
- 30 Ich bin Lüge, ich bin Wahrheit, ich bin Sünde, ich bin Arbeit
- 31 Ich verdien mein eigenes Geld, brauch mich auch nicht zu verstellen
- 32 Ich pass' in kein Klischee, das muss ich auch mal sagen
- 33 Mein Kleiderschrank hat verschiedene Fächer und mehrere Schubladen
- 34 Ich kann lachen ich kann weinen, ich kann mit mir allein sein
- 35 Ich bin kaltblütig und warmherzig, kann das sogar vereinen
- 36 Ich bin eins, ich bin jetzt und manchmal überfordert
- 37 Ich bin das Gute, ich bin das Übel
- 38 Ich bin die Büchse und Pandora

2. Die Freundin von (Sookee)

Quelle: <https://genius.com/Sookee-die-freundin-von-lyrics>

1 Die Köpfe, die ich rauchte, waren größer als mein Selbstbewusstsein
 2 Ich versteckte mich in mir, lebte nur einen Bruchteil
 3 Um mich rum ein Mosaik, Kanten und Brüche
 4 Arroganz und Gerüchte
 5 Es ging immer nur darum, nicht unterzugehen
 6 Als könnte zwischen bangen und hängen noch ein Wunder geschehen
 7 Aber niemand entpuppte sich als einfühlsam
 8 Weil es peinlich war, angreifbar
 9 Mein Redeanteil lag bei um die sieben Prozent
 10 Mein Top war zu kurz und meine Jeans war zu eng
 11 Denn wenn du inhaltlich keine Relevanz hast
 12 Geht es darum wie du aussiehst, was du anhast
 13 Ich hatte Nierenentzündungen und Selbstzweifel
 14 Wenn ich zurückblicke, finde ich dis selbst Scheiße
 15 Und um dazuzugehören griff ich erneut zur Bong
 16 Ich war im allerbesten Falle nur „die Freundin von“

17 Aber heute sind sie mir völlig egal
 18 Ich kenne nicht einmal mehr ihre bescheuerten Namen
 19 Ihre Stimmen verstummen, ihre Gesichter verblassen
 20 Manchmal ist mir danach, über diese Geschichten zu lachen
 21 Weißt du, heute sind sie mir völlig egal
 22 Ich kenne nicht einmal mehr ihre bescheuerten Namen
 23 Wann war das '98 oder 2006?
 24 Irgendwann sind die Erinnerungen weg

25 Ich gaukelte anderen vor, dass ich cool sei
 26 Ich fand mich selber nicht cool, es war kein Zufall
 27 Weil ich dachte, dass die Realität nicht ausreicht
 28 Hab ich meine Stories übertrieben und als Ausgleich
 29 Hab ich mich geschämt oder abgelenkt
 30 Ich war nicht mal richtig kriminell, ich war nur angestrengt
 31 Es gab einige Leute, vor denen ich Angst hatte
 32 Doch ich hatte keine Angst, dass sie mich anfassen
 33 Sondern ausgrenzen, ich hab' erst später gemerkt
 34 Das war das klassische Beispiel für Opfer-Täter-Umkehr
 35 Ich weiß wie es sich anfühlt, wenn mit 'nem Schlag ins Gesicht
 36 Es einmal kurz knackt und dein Nasenbein bricht
 37 Ich hab die Fresse gehalten in ihrer Gegenwart
 38 Sie haben mich ignoriert oder verarscht, wie es gelegen kam
 39 Hab auch nach unten getreten, war nicht besser als sie
 40 Hab ihre Namen vergessen, doch das vergesse ich nie

41 Aber heute sind sie mir völlig egal

42 Ich kenne nicht einmal mehr ihre bescheuerten Namen
 43 Ihre Stimmen verstummen, ihre Gesichter verblassen
 44 Manchmal ist mir danach, über diese Geschichten zu lachen
 45 Weißt du, heute sind sie mir völlig egal
 46 Ich kenne nicht einmal mehr ihre bescheuerten Namen
 47 Wann war das '98 oder 2006?
 48 Irgendwann sind die Erinnerungen weg

3. Sand in die Augen (Danger Dan)

Quelle: <https://genius.com/Danger-dan-sand-in-die-augen-lyrics>

1 Beim ersten Spielplatzbesuch übten wir 'Sand in die Augen schmeißen'
 2 Und ganz egal, was andre Kinder sagen, drauf zu scheißen
 3 Abrakadabra, drei mal schwarzer Kater
 4 Spielen Mutter, Mutter, Kind oder Vater, Vater, Vater
 5 Gar nicht so leicht, aufzuwachsen in 'ner Lebenswelt
 6 In der man Jungs, die rosa Kleidung tragen, gleich für Mädchen hält
 7 Und selbst, wenn man dagegen hält, es fängt schon beim Geburtstag an
 8 Die Sprechstundenhilfe eine Frau, der Oberarzt ein Mann
 9 Und so weiter, ganz egal wohin man sieht
 10 Der Kindergartenleiter leitet, die Erzieherin erzieht
 11 Jungs spielen Batman, Mädchen spielen Eispinzessin
 12 Eigentlich ist die Welt nicht gemacht, um Kinder reinzusetzen
 13 Wie soll ich ihr erklären, es gibt da ein paar Unterschiede
 14 Die sich nicht erklären lassen, aber sie soll unterliegen
 15 Ob sie studiert oder ackert auf'm Bau
 16 Sie wird weniger verdienen, denn sie ist eine Frau

17 Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?
 18 Der die einen oben hält und die andern runterzieht
 19 Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?
 20 Man redet nicht darüber, denn man macht sich unbeliebt
 21 Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?
 22 Man muss nicht auf Wunder warten, weil es keine Wunder gibt
 23 Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?
 24 Wo liegt da der Unterschied? Wo liegt der Unterschied?

25 Ich brauche keine "Blumen und Bienen"-Metaphern
 26 Um zu erklären, dass es ganz normal is' Liebe zu machen
 27 Aber wie soll ich ihr erklären ohne Röte im Gesicht
 28 Dass man sie eines Tages nur auf ihren Körper reduziert
 29 In der Schule, auf der Straße, in der Supermarktfiliale
 30 Jeden Tag wird sie mal irgendwer begutachten wie Ware
 31 Im Vorbeigehen wird sie eingeteilt in "sexy" oder "hässlich"
 32 Jede Frau wird im Verlauf des Lebens sexuell belästigt
 33 Komm mir nicht mit einer Armlänge Abstand (tuh)
 34 Ich empfehle eine Krav-Maga-Handkante

- 35 Empfehle Vätern ihren Söhnen zu sagen
- 36 Bevor sie irgendwen berühren, erstmal höflich zu fragen
- 37 Was für eine Erfahrung
- 38 Als Vater einer Tochter hab ich auf die meisten Rapper einfach gar keinen Bock mehr
- 39 Eure gut gemeinten Liebeslieder sind das hinterletzte
- 40 Ich hab keine Zeit für so 'ne Scheiße, ich muss Windeln wechseln
- 41 Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?

4. Gelernt (Käptn Peng & Die Tentakel von Delphi)

Quelle: <https://genius.com/Kaptn-peng-and-die-tentakel-von-delphi-gelernt-lyrics>

- 1 Du hast gelernt zu schauen, was die ander'n brauchen
- 2 Ihre Bedürfnisse zu kennen, alle ihre Launen
- 3 Zu bestätigen, woran sie glauben
- 4 Hast gelernt zu flüstern, während and're fauchen
- 5 Du gehörtest zu den Schlaun
- 6 Die nie viel sagen, aber sehr viel staunen
- 7 War jemand traurig, fängst du an ihn aufzubauen
- 8 Du wurdest beliebt, du begannst ihnen zu trauen
- 9 Du hast gelernt zu geben, um etwas zu kriegen
- 10 Weil alle ja die Gebenden so lieben
- 11 Du hast gelernt, als Frau hast du nett auszusehen
- 12 In Kleidern rauszugehen und dich niemals aufzulegen
- 13 Denn wer nett ist, der wird meistens nett behandelt
- 14 Doch nett hat sich schon immer schnell in scheiße verwandelt
- 15 Du wirst gemocht, kriegst den Mann, machst ein Kind
- 16 Doch dein Kopf bleibt leer und dein Herz bleibt blind
- 17 Du machst dir Vorwürfe, warum du nicht glücklich bist
- 18 Und glaubst noch immer, die Gesellschaft unterdrückt dich nicht
- 19 Du suchst nach Wärme, willst ihre Liebe binden
- 20 Doch durch dieses Binden wirst du wahre Liebe niemals finden
- 21 Du gibst und gibst, darauf bist du stolz
- 22 Doch dieser Stolz ist wie faulendes Holz
- 23 In einem Haus, welches dir lächelnd verspricht
- 24 Dass es dich beschützt, während es über dir zusammenbricht
- 25 Du triffst einen Jungen, es hätte fast gefunkt
- 26 Doch Heidi Klum hat leider zu viel Scheiße in dein Herz gepumpt
- 27 Denn du schämst dich für das, was du bist
- 28 Doch das, was du bist, ist das, was du vermisst
- 29 Denn du bist die wichtigste Person, die du je treffen wirst
- 30 Der einzige Mensch, der dich jemals retten wird
- 31 Also hör auf, deinen Körper zu verschandeln
- 32 Du willst Leuten gefallen, die dich scheiße behandeln
- 33 Und du bedankst dich noch dafür, dass dich jemand sieht
- 34 Sowas braucht ein Mensch, der ständig vor sich selber flieht

35 Sie füttern dich mit einem Bild von der Welt
36 Bis du es irgendwann selbst für die Wirklichkeit hältst
37 Weil du zu feige bist, selber zu fühlen
38 Selber zu denken und dich selber zu spüren
39 Du suchst Bestätigung und zahlst jeden Preis
40 Ich seh' Kinder auf Plakaten, die so kalt sind wie Eis
41 Wir sind ein Wunder, doch behandeln uns wie ein Produkt
42 Und sind enttäuscht, weil jeder nur auf unsre Packung guckt
43 Wir verarschen uns selbst für den Applaus
44 Wir haben dem Teufel unser Lachen verkauft
45 Und du redest deinem Körper ein, er wär' nicht perfekt
46 Er kann Leben gebären, habe ein bisschen Respekt
47 Vor dir selbst, deine Seele hat Hunger
48 Du bewohnst ein atmendes Wunder

49 Und was du brauchst, wird dir niemand geben
50 Wer du bist, kann dir nie jemand nehmen
51 Und was du suchst, wird dir nie jemand zeigen
52 Und was du glaubst, wird dir niemand beweisen
53 Denn was wir sind, hat noch niemand verstanden
54 Und was du fühlst, passt in keinen Gedanken
55 Und wer du bist, wirst du niemals ergründen
56 Wenn du nur tust, was sich andere wünschen

5. Abbildung 1

Quelle: Genial Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche A1 (2002). Berlin: Langenscheidt, S. 16.

Wer, was, wo ...?

18 Der „www.rap“ – Hört zu und singt mit.



Wer, was, wie, wo, woher?
Das ist doch nicht so schwer.
Was, was, was ist das?
Das ist Deutsch und Deutsch macht Spaß.
Wie, wie, wie heißt sie?
Sie heißt Ruth und sie fährt Ski.
Wer, wer, wer ist er?
Er heißt Paul und liebt sie sehr.
Wo, wo, wo liegt Bern?
In der Schweiz, da bin ich gern.
Woher, woher, woher kommt er?
Er kommt aus Wien, da kommt er her.

19 W-Fragen – Ergänzen, zuordnen und vorlesen.

- | | |
|---------------------|------------------------------------|
| 1. Wo wohnt ...? | a) Monika wohnt in München. |
| 2. Was mag ...? | b) Tanja hat drei Katzen. |
| 3. Wer spielt ...? | c) Markus mag Musik. |
| 4. Woher kommt ...? | d) Tanja spielt Klavier und Flöte. |
| 5. Wer ... gerne? | e) Monika kann schwimmen. |
| 6. Wer kann ...? | f) Markus kommt aus Köln. |
| 7. Wer liebt ...? | g) Markus fotografiert gerne. |
| 8. Wer hat ...? | h) Tanja liebt Filme. |

Wo wohnt Monika?

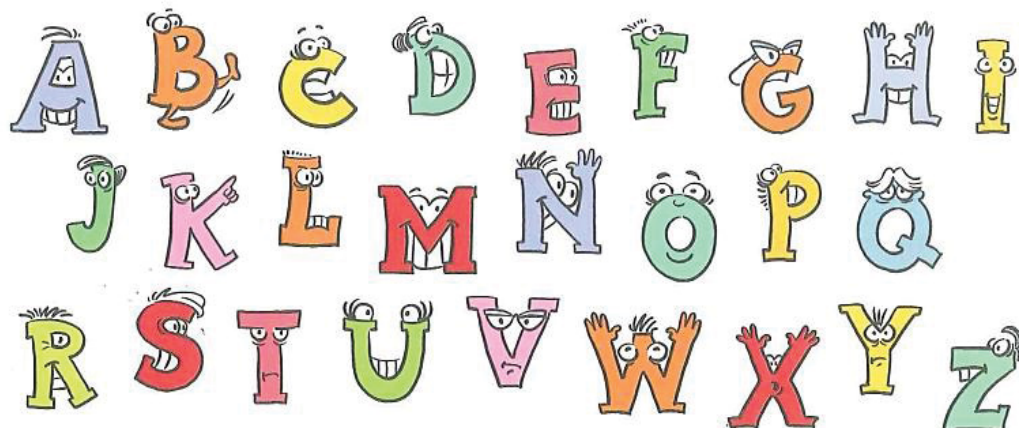
Monika wohnt ...

6. Abbildung 2

Quelle: Studio D A1: Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch (2005). Berlin: Cornelsen, S. 12

1 Der Alphabet-Rap. Hören Sie und machen Sie mit.

1.7



7. Abbildung 3

Quelle: Mittelpunkt neu B2: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene (2012). Stuttgart: Klett, S. 43.

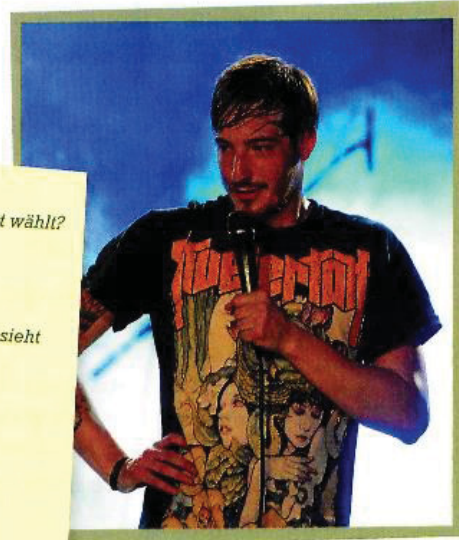
3 „So perfekt“ – ein Rap von Casper

- a Hören Sie einen Auszug aus dem Rap „So perfekt“. Worum geht es? Sprechen Sie im Kurs.
- b Lesen Sie nun den Auszug aus dem Rap. Was hat er mit Außenseitertum zu tun?

Bist du der, der sich nach vorne setzt? Den man beim Sport zuletzt wählt?
 Sich quält zwischen Cheerleadern und Quarterbacks?
 Den man in die Tonne steckt? Nicht dein Tag, jahrelang
 Dann in der Abschlussnacht ganz allein zum Ball gegang'
 Doch wenn schon scheiße Tanzen dann so, dass die ganze Welt es sieht
 Mit Armen in der Luft, beiden Beinen leicht neben dem Beat
 Und wenn du mit der Königin die Fläche verlässt,
 sag dir diese Welt ist perfekt! Perfekt

Du lachst, du weinst. Du strahlst, du scheinst
 Du kratzt, du beißt, Fastenzeit vorbei
 und wie du brennst, wie du wächst, wie du wächst
 Alles wird perfekt! Alles, alles, alles wird perfekt
 So perfekt! So peeerfekt! Alles wird perfekt! So perfekt! So peeerfekt!

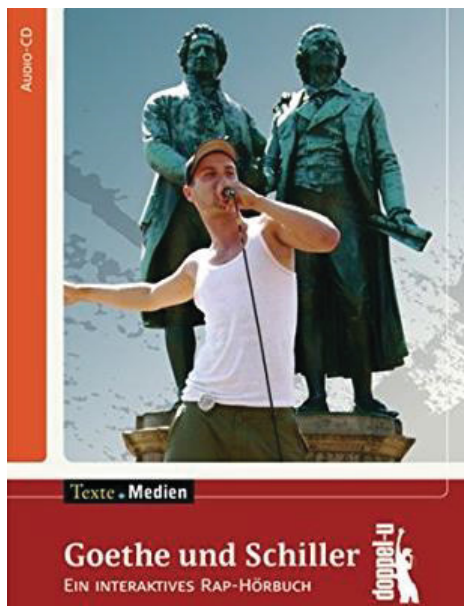
So Perfekt feat. Martaria, Griffey, Benjamin/Lecroy, Marten,
 BUS Music Musikverlagsgesellschaft, München, No Limits One Guido Schutz



- c Was wird durch den Refrain „Du lachst, du weinst. ...“ ausgedrückt? Sehen Sie eine Verbindung zu Freds Geschichte? Sprechen Sie im Kurs. **AB: F2**

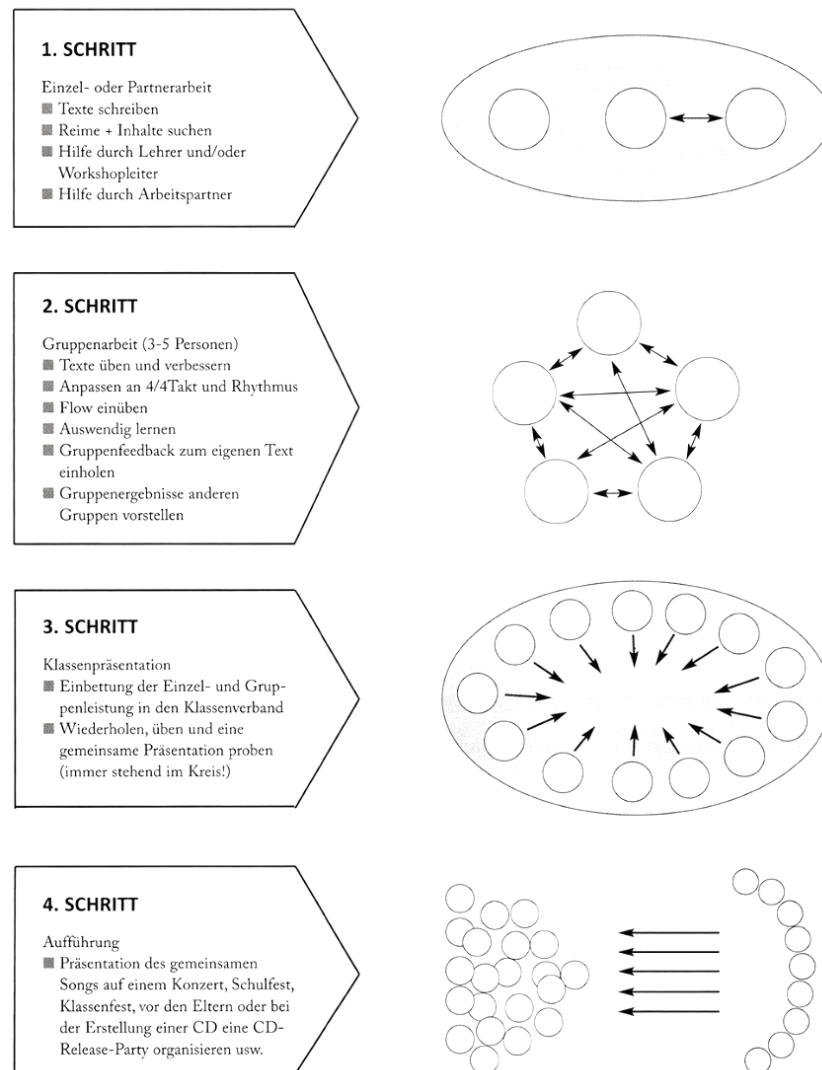
8. Abbildung 4

Quelle: Doppel-U (2006). *Goethe & Schiller: Ein interaktives Rap-Hörbuch*. Braunschweig: Schroedel.



9. Abbildung 5

Quelle: Loh, Hannes (2010). *Rap @ school: Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit HipHop*. Berlin: Schott, S. 58.



10. Abbildung 6

Quelle: Loh, Hannes (2010). *Rap @ school: Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit HipHop*. Berlin: Schott, S. 59.

FRAGEBOGEN

■ Ich höre gerne Rapmusik. (0 = trifft überhaupt nicht zu / 10 = trifft voll und ganz zu)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

■ Wenn ich Rap höre, dann vor allem ...

- ☐ englischsprachigen Rap
- ☐ deutschsprachigen Rap
- ☐ Rapper aus unserer Gegend
- ☐ bekannte Gruppen aus den Charts
- ☐ eher unbekannte Gruppen

■ Am meisten interessieren mich (Rap-)Texte, in denen es um folgende Themen geht:

- ☐ politische und gesellschaftliche Themen
- ☐ Frauen und Sex
- ☐ Drogen, Gewalt und Gangs
- ☐ Erzählungen von der Straße und aus dem Viertel
- ☐ Spaß und Party
- ☐ Liebe, Partnerschaft, Freundschaft
- ☐ intelligente und lustige Geschichten

■ Ein Rapper ist für mich dann gut, wenn er...

- ☐ gute Reime hat.
- ☐ einen guten Flow und einen guten Style hat.
- ☐ coole und lustige Geschichten erzählt.
- ☐ viele Schimpfwörter und krasse Begriffe benutzt.
- ☐ andere heftig disst und beleidigt.
- ☐ offen und ehrlich über sein Leben berichtet.


■ In einem Rapworkshop würde ich am liebsten etwas über folgende Themen rappen:

- ☐ mich, meine Familie, meine Geschichte, meinen Werdegang
- ☐ meine Hobbys und meinen Alltag
- ☐ gesellschaftliche und politische Themen
- ☐ Liebe oder Freundschaft
- ☐ mein Viertel, meine Stadt
- ☐ meine Schule, meine Klassenkameraden und meine Lehrer
- ☐ darüber, dass ich der Coolste und der Beste bin

■ Diese Rapper höre zur Zeit am liebsten:


11. Abbildung 7

Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=JtULNuoS3jg> (25.11.2019)


 **Elaine Wozniak** 2 years ago
 Mich als junges Mädchen erreicht das unglaublich. Wirklich schöne Message. Weiter so!

👍 267 🗨️ REPLY

▲ Hide replies

 **Wolfkinic** 2 years ago
 Elaine Wozniak Ich als junger Junge kann bestätigen das sich viele Mädchen so benehmen. Allein wenn ich daran denke wie viele Mädchen mir erzählt haben wie hässlich oder fett die sind obwohl die ganz hübsch sind.

👍 16 🗨️ REPLY

 **jack_daniels** 2 years ago
 Ich bin weder jung noch Mädchen, aber die Genialität (nicht nur) dieses Songs des Käptn haut mich regelrecht aus den Socken.

👍 5 🗨️ REPLY

12. Abbildung 8

Quelle: https://www.youtube.com/watch?v=q1poIN_5x1s (26.11.2019)



Das R2D2 1 year ago (edited)

Videoproduzent: Hey Danger welche Deutschrapp Video Klischees willst du
Danger: JA

👍 876 🗨️ REPLY

▼ View all 9 replies



ErC0411 1 year ago

Danger Dan, der einzige Rapper der eine Frau an einer Hundeleine anleint und dann über Frauenrechte rappt:D

👍 570 🗨️ REPLY

▼ View all 26 replies



lirio sogno 1 year ago

Ich ziehe weibliche Körper vor aber ich hätte es echt cool gefunden wenn die Rollen im Video geswitched hätten. Ich weiß das Video sollte ironisch sein aber es gefällt mir halt trotzdem nicht 😂 Ich finde den Text so Mega.

👍 43 🗨️ REPLY

▼ View all 2 replies



chocolatesucre 1 year ago

Wie fühlt man sich eigentlich, wenn man mal ein "ganz normales Rapvideo" macht? Ekelt man sich, oder ist man amüsiert?

👍 113 🗨️ REPLY

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der entsprechenden Quellen und Einhaltung der Regeln wissenschaftlichen Zitierens kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellung sowie für Quellen aus dem Internet. Mir ist bewusst, dass Täuschungen und Plagiate nach der für mich gültigen Studien- und Prüfungsordnung geahndet werden und einen schweren Verstoß gegen die Anforderungen an ethisches wissenschaftliches Verhalten darstellen.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Declaro que a presente dissertação de mestrado é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifico devidamente todos os contributos de outros autores ao longo do texto. As partes do trabalho que se utilizam de outras fontes, seja literalmente ou por meio de paráfrase, estão identificadas através da indicação da fonte original e observância das normas acadêmicas vigentes para citações. O mesmo é válido para ilustrações, figuras e representações gráficas, bem como fontes oriundas da internet. Reitero que tenho consciência de que a cópia ou o plágio, além de poderem ser punidos de acordo com os regulamentos acadêmicos vigentes, constituem grave violação da ética acadêmica.

Curitiba, den 22. Januar 2020

Raquel G. D'Aila Menezes